Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0670576
Centre d'intérêt: 870

Cournoyer, Monique.

La formation professionnelle "longue" au secondaire : attentes du milieu scolaire et du milieu du travail / Monique Cournoyer avec la collab. de Jean-Yves Drolet, Claude Trottier. -- Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, [1986?].
iii, 415 p. ; 25 cm.

Publ. comme v. 2, no 1, 1985 de la revue Les Cahiers du LABRAPS, sér. Etudes et recherche. ISSN 0824-0736. Bibliogr.: p. [407]-415.

ISBN 2-89326-003-9

Vedette(s)-secondaire(s): Drolet, Jean-Yves * Trottier, Claude, 1941- * Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaire

Descripteur(s): Formation professionnelle * Enseignement professionnel * Milieu scolaire * Marché du travail * Opinion de l'enseignant * Opinion de l'employeur * Relations école-entreprise * Stage * Accès à l'emploi * Adéquation études-emploi * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'étude aborde trois facettes: 1. les attentes du milieu scolaire et du milieu de travail à l'égard de l'enseignement professionnel long au secondaire; 2. les relations formelles entre ces deux milieux; 3. les attentes quant au développement de ces relations. Elle porte sur deux champs de formation: commerce et secrétariat, équipement motorisé. L'analyse est basée sur un ensemble d'entrevues semi-ouvertes effectuées en 1983 dans la région de Québec. L'étude montre que le milieu scolaire et le milieu du travail tombent presque toujours d'accord sur les questions de portée générale (cadre scolaire de formation, polyvalence, réponse aux exigences de l'évolution technologique) et qu'ils ont une vision presque identique des composantes majeures qui délimitent le contenu de la formation. Mais lorsqu'il s'agit de formation telle qu'elle se réalise sur le marché du travail, les deux milieux laissent paraître des divergences certaines.

Type de document: r

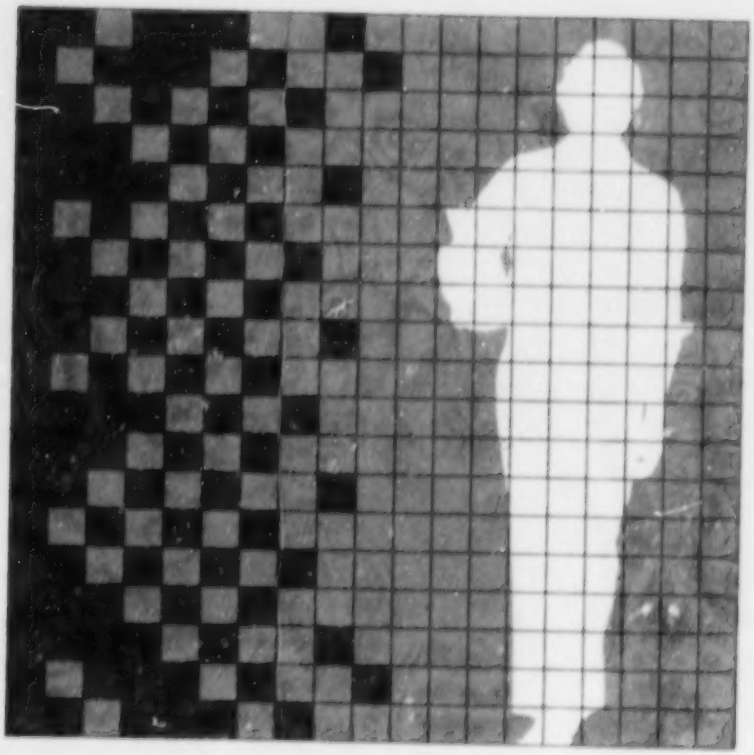
96816

EDUQ 8670576

Série Etudes et recherche/Volume 2, numéro 1, 1985

LES CAHIERS DU LABRAPS

Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires



La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

MONIQUE COURNOYER
avec la collaboration de
JEAN-YVES DROLET
CLAUDE TROTTIER

Le présent rapport de recherche a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Service général de la formation du personnel de l'enseignement supérieur du Ministère de l'éducation, le Budget spécial de recherche de l'Université Laval et le Département d'administration et politique scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Sa publication a été rendue possible grâce au Fonds F.C.A.R. attribué à l'Université Laval dans le cadre du programme de subvention pour les rapports et mémoires de recherche.

Dépôt légal 3e trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-003-9
© LABRAPS

EDUQ 8670576

Série Études et recherche/Volume 2, numéro 1, 1985

LES CAHIERS DU LABRAPS

Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

La formation professionnelle "longue" au secondaire: attentes du milieu scolaire et du milieu du travail

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

MONIQUE COURNOYER
avec la collaboration de
JEAN-YVES DROLET
CLAUDE TROTTIER

Ajouts à la bibliographie

Série Etudes et recherche/Volume 2, numéro 1, 1985
LES CAHIERS DU LABRAPS

BAILLARGEON, Donald, Les Centrales syndicales et la formation professionnelle des jeunes pour les années '80 au Québec. Document de travail. Québec: Département d'administration et politique scolaires, Fac. des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.

BAILLARGEON, Donald, La politique patronale de formation professionnelle des jeunes pour les années '80 au Québec, Québec: Département d'administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.

CHOMBART de LAUWE, P.H., Pour une sociologie des aspirations, éléments pour des perspectives nouvelles en sciences humaines, Denoël-Gonthier, bibliothèque Médiations, 1971.

CHOMBART de LAUWE, P.H. et al., Textes présentés à un atelier de travail sur "les aspirations, les systèmes de valeurs et les transformations de la vie quotidienne" au VIIIe Congrès mondial de sociologie à Toronto, août 1974.

MELLOUKI, M'hammed, Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires, Les Cahiers du LABRAPS, Série Etudes et recherche, Vol. 1, no. 2, 1984.

Québec (Prov.), La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, ministère de l'Education, 1982.

ROCHER, Guy, "Pour une théorie psychosociologique du projet A.S.O.P.E." in Le projet A.S.O.P.E.: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations. Les Cahiers d'A.S.O.P.E., Vol. VII, 1981.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet a été rendue possible grâce à un double financement provenant, d'une part, du Service général de la formation du personnel de l'enseignement supérieur du ministère de l'Education et, d'autre part, du Département d'administration et de politique scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, et du Budget spécial de recherche de l'Université Laval. Le rapport de recherche a pu être publié grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R., attribuée à l'Université Laval pour la publication de rapports et mémoires de recherche.

S'il est aujourd'hui possible de présenter les résultats de cette recherche, c'est parce que notre travail a bénéficié de très nombreuses collaborations. Nous voulons remercier d'abord toutes les personnes qui ont participé aux entrevues et qui ont répondu à nos questions en y prenant un intérêt fort stimulant pour nous. De plus, nous remercions toutes celles qui, au cours du travail sur le terrain, ont fait en sorte de nous rendre la tâche plus facile en nous offrant divers services d'information, d'accueil, de soutien à l'organisation matérielle des séances d'entrevue. Ensuite, signalons que les résultats que nous tenons entre les mains n'auraient pu être présentés sans le travail effectué par plusieurs personnes à la transcription des données, à la dactylographie et au secrétariat. Nous les remercions globalement à défaut de pouvoir les nommer toutes.

Au plan administratif, nous voulons mentionner la contribution de Monsieur Yvan Pelchat, répondant du dossier au ministère de l'Education, de Monsieur Michel Gervais, vice-recteur à l'Enseignement et à la Recherche, de Monsieur Yves Giroux, vice-recteur adjoint à

l'Enseignement et à la Recherche de l'Université Laval, et de Monsieur Jean Plante, Directeur du Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel à l'époque de la réalisation de ce projet, présentement directeur du Département d'administration et politique scolaires, de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Plus près de nous et du déroulement concret des travaux, nous désirons rappeler la collaboration, au moment de la phase préliminaire du projet, de Monsieur Jean-Pierre Charland, alors professeur au Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval. Nous remercions également Monsieur Donald Baillargeon qui, chargé de l'analyse documentaire reliée au projet, a apporté de nombreux commentaires et suggestions utiles à notre propre analyse. En outre, nos efforts quotidiens ont grandement profité des encouragements et de la bonne humeur de nos collègues, dont en particulier Madame Louise Laforce et Monsieur Yao Assogba.

Enfin et non la moindre, nous désirons souligner la participation de Messieurs Jean-Yves Drolet et Claude Trottier, tous deux professeurs au Département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval. Sous tous les aspects que peut comporter une recherche (administratif, matériel, méthodologique, théorique, etc.) leur collaboration a été inestimable. Leur soutien constant et actif a accompagné notre cheminement dans toutes ses étapes. Leurs critiques judicieuses ont continuellement aidé à la reformulation et à l'amélioration du produit de notre travail. Nous voulons les assurer de notre reconnaissance et de notre amitié. S'ils ont grandement collaboré aux résultats de cette recherche, nous indiquons cependant que les idées exposées dans le texte qui suit n'engagent que l'auteure.

Monique Cournoyer

AVERTISSEMENT

Dans l'optique de féminisation des termes, les choix suivants ont été faits:

1) Dans ce texte, nous écrivons "employée" ou "employées" pour désigner la ou les personnes qui travaillent dans le secteur du "commerce et secrétariat". L'expression "les employés de bureau" sera régulièrement utilisée en référence à cette catégorie spécifique de notre échantillon. Les femmes étant fortement majoritaires dans ce secteur d'emploi, nous croyons qu'un usage exclusif du féminin se justifie. Donc, à moins qu'elles ne parlent elles-mêmes d'un "employé" ou que le contexte ne s'y prête pas, nous nous en tiendrons à cet usage.

2) De la même façon et pour des raisons équivalentes, nous parlons d'un "employé" ou des "employés" pour le secteur de "l'équipement motorisé".

3) Le terme "employé-e" ou employé-e-s" est utilisé en référence à l'un ou à l'autre secteur ou aux deux à la fois.

4) Nous écrivons "l'enseignant-e" ou les "enseignant-e-s" lorsque nous nous référons au champ du "commerce et secrétariat" seulement ou aux deux champs de formation à la fois. Lorsque nous nous rapportons au champ de "l'équipement motorisé" seulement, nous écrivons "l'enseignant" ou les "enseignants", puisque cette catégorie de notre échantillon est exclusivement composé d'hommes.

5) Enfin, certains termes seront utilisés au masculin en référence aux deux sexes. C'est le cas du terme "informateur". Vu la lourdeur qu'entraînerait la féminisation, nous préférons ne pas y avoir recours tout en utilisant ces termes le moins possible.

PREFACE

Monique Cournoyer était professionnelle de recherche au Laboratoire d'administration et politique scolaires lorsqu'elle a entrepris cette étude avec les professeurs Jean-Yves Drolet et Claude Trottier. Monique Cournoyer est une grande "artisane" de la recherche. Elle fait partie de ce groupe de personnes indispensables au processus de la recherche, groupe d'itinérants et d'itinérantes se déplaçant selon les demandes parce que les positions d'ancrage sont encore trop rares dans les institutions universitaires. Nous lui souhaitons de trouver un port d'attache où elle pourra à nouveau participer à un fructueux arrimage.

Jean-Yves Drolet et Claude Trottier, professeurs au Département d'administration et politique scolaires ont aussi été de l'expédition y contribuant par un menu fort varié de compétences.

Cette équipe s'est penchée sur l'épineuse question de la formation professionnelle en milieu scolaire et des relations entre l'école et le milieu du travail. Un des intérêts de l'étude réside dans le fait qu'on a tenté de reconstituer les attentes des agents sociaux qui, sur une base quotidienne, sont engagés dans la formation professionnelle, ou ont recours aux diplômé-e-s de l'enseignement professionnel plutôt que celles de représentants d'organismes "nationaux" qui ont pris certaines positions concernant ce type d'enseignement.

Un autre intérêt de l'étude est l'exploration du "prétendu" fossé existant entre les intervenants du système scolaire et du marché du travail. Les résultats de cette recherche montrent beaucoup plus de convergences entre ces deux milieux que de divergences par rapport à la formation professionnelle.

Enfin, cette étude éclairera certainement le débat actuel sur l'adéquation entre le système scolaire et le marché du travail. Vieux débat qui a tendance à refaire surface dans des périodes de crise économique et de transformations profondes de l'organisation du travail. Cette étude touche d'ailleurs à deux populations cibles qui sont préoccupantes pour qui s'intéresse à la division sexuelle et sociale du travail: les élèves en commerce et secrétariat, en équipement motorisé.

Renée Cloutier, Ph.D.
Professeure-chercheure
Directrice du Laboratoire de recherche
en administration et politique scolaires

TABLE DES MATIERES

	Page
PREFACE	
AVERTISSEMENT	
REMERCIEMENTS	
TABLE DES MATIERES	
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 ORIENTATIONS GENERALES DE L'ETUDE	7
1.1 Mise en situation de la démarche de recherche	8
1.1.1 Le contexte scolaire et la formation professionnelle des jeunes	8
1.1.2 L'évolution interne du projet	14
1.2 Objet et objectifs de l'étude	17
1.2.1 Attentes du milieu scolaire et du milieu du travail et relations formelles entre ces deux milieux à propos de la formation professionnelle	17
1.2.1.1 Attentes et culture	17
1.2.1.2 Notre conception des attentes	21
1.2.1.3 Ebauche du concept des relations formelles	24
1.2.1.4 La formation professionnelle	25
1.2.2 Objectifs de l'étude	29
1.2.2.1 Les objectifs poursuivis	29
1.2.2.2 Le choix de l'étude de cas dans la poursuite des objectifs	30
CHAPITRE 2 L'ENQUETE	34
2.1 La délimitation du terrain de recherche	34
2.1.1 Les champs de formation	34
2.1.2 Les milieux	39
2.1.3 Les territoires	40
2.1.4 Les catégories d'informateurs	41
2.2 La cueillette des données	42
2.2.1 L'enquête qualitative sur le terrain	44
2.2.2 L'entrevue semi-dirigée	45
2.2.3 Les thèmes de l'entrevue	45
2.3 Quelques difficultés et limites méthodologiques	46
2.3.1 Elaboration d'un cadre unifié de recherche	47
2.3.2 L'extrême diversité du milieu du travail	48
2.3.3 L'ampleur inégale des résultats	48

	Page
CHAPITRE 3 CADRE GENERAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE . .	51
3.1 Le bien-fondé d'une formation professionnelle scolaire .	53
3.1.1 Le milieu scolaire	54
3.1.2 Le milieu du travail	59
3.2 Le niveau scolaire où dispenser la formation professionnelle	63
3.2.1 Le milieu scolaire	64
3.2.2 Le milieu du travail	69
3.3 La population touchée et les problèmes de cheminement scolaire	72
3.3.1 Le milieu scolaire	72
3.3.2 Le milieu du travail	89
3.4 Le type de formation professionnelle à donner au secondaire	91
3.4.1 Le milieu scolaire	92
3.4.2 Le milieu du travail	101
3.5 Formation professionnelle et formation générale	111
3.5.1 Le milieu scolaire	123
3.5.2 Le milieu du travail	
CHAPITRE 4 LE CONTENU, LES DESTINATAIRES ET LA RECONNAISSANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	139
4.1 Le contenu de la formation professionnelle	141
4.1.1 Le savoir technique	141
4.1.1.1 Le milieu scolaire	142
4.1.1.2 Le milieu du travail	150
4.1.2 La prévention	155
4.1.2.1 Le milieu scolaire	156
4.1.2.2 Le milieu du travail	162
4.1.3 La socialisation	168
4.1.3.1 Le milieu scolaire	168
4.1.3.2 Le milieu du travail	175
4.2 Les destinataires de la formation professionnelle: pour une formation sexiste ou unisexe?	185
4.2.1 Le milieu scolaire	185
4.2.2 Le milieu du travail	192
4.3 La "qualification" professionnelle et sa signification sur le marché du travail	201
4.3.1 Le milieu scolaire	201
4.3.2 Le milieu du travail	209

Page

CHAPITRE 5 DU STAGE A L'INTEGRATION AU MARCHE DU TRAVAIL . . 219

5.1 Les fonctions du stage en milieu de travail 221
5.1.1 Le milieu scolaire 221
5.1.2 Le milieu du travail 229
5.2 Les conditions optimales de réalisation du stage 237
5.2.1 Le milieu scolaire 237
5.2.2 Le milieu du travail 247
5.3 L'intégration au milieu du travail 256
5.3.1 Le milieu scolaire 257
5.3.2 Le milieu du travail 265

CHAPITRE 6 L'INFLUENCE DU MARCHE DU TRAVAIL 275

6.1 L'orientation scolaire et professionnelle 278
6.1.1 Le milieu scolaire 278
6.1.2 Le milieu du travail 289
6.2 Les exigences de l'évolution technologique 300
6.2.1 Le milieu scolaire 301
6.2.2 Le milieu du travail 316

CHAPITRE 7 LES RELATIONS FORMELLES ENTRE L'ECOLE ET LE MARCHE DU TRAVAIL 331

7.1 De l'état actuel à l'état souhaité des relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail 333
7.1.1 Le milieu scolaire 333
7.1.2 Le milieu du travail 341
7.2 En perspective: projets et volontés de structuration des relations formelles 349
7.2.1 Le milieu scolaire 349
7.2.2 Le milieu du travail 359

CHAPITRE 8 SYNTHESE, BILAN ET CONCLUSION 373

8.1 Synthèse des attentes du milieu scolaire 374
8.2 Synthèse des attentes du milieu du travail 382
8.3 Deux milieux aux attentes compatibles 389
8.4 Suite et fin 392

ANNEXE A SCHEMA D'ENTREVUE 401

BIBLIOGRAPHIE 407

N.B. Pour un résumé des principaux résultats de l'analyse, voir à la fin des chapitres et sous-chapitres 3 à 7 les paragraphes compris entre des lignes pointillées.

INTRODUCTION

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? A quel niveau? A quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle et la formation générale? Quel devrait être le contenu de la formation professionnelle en terme de savoir technique, de prévention et de socialisation? Devrait-elle refléter la division sexuelle ou sexiste du travail? Vers quel type de qualification devrait-elle être orientée? Dans quelle mesure devrait-elle être organisée en fonction des fluctuations du marché du travail et de l'évolution technologique? Comment le stage de formation pratique et l'intégration au milieu du travail devraient-ils être aménagés? Quel type de relations formelles devrait être établi entre l'école et le milieu du travail?

Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche. Nous nous proposons d'y répondre en reconstituant les attentes du milieu scolaire (personnel enseignant et non enseignant) et du milieu du travail (employé-e-s, personnel d'encadrement et de direction) à l'égard de l'enseignement professionnel "long" de niveau secondaire.

L'étude porte sur deux champs de formation (ou options): commerce et secrétariat, équipement motorisé. Nous avons eu recours à une méthodologie de type qualitatif et l'analyse est basée sur un ensemble d'entrevues semi-ouvertes effectuées en 1983 sur le territoire de deux commissions scolaires régionales de la région de Québec.

L'étude a été entreprise après que le ministère de l'Education eut procédé à une consulation sur l'enseignement professionnel à laquelle divers organismes ont accepté de participer. On pourra penser que la démarche proposée dans cette étude a déjà été effectuée lors de cette consultation. Tel n'est cependant pas le cas. Cette consultation portait sur l'ensemble de la politique de l'enseignement professionnel que le ministère de l'Education se proposait de mettre en application dans le futur. La présente recherche porte sur deux champs de formation de l'enseignement professionnel "long" qui ont été analysés à partir de la situation qui prévalait au moment de l'enquête (et non à partir d'une politique qu'on se proposait de mettre en oeuvre dans le futur). De plus l'accent y est mis sur les "artisans" de la formation professionnelle au sein du système scolaire et sur les personnes qui, à la base du milieu du travail, sont le plus susceptibles d'être affectées par la formation professionnelle ou de faire appel aux jeunes ayant reçu une telle formation. Il y a donc un parti-pris de reconstituer les attentes des agents sociaux qui, sur une base quotidienne, sont engagés dans la formation professionnelle, ou ont recours aux diplômé-e-s de l'enseignement professionnel plutôt que celles de représentants d'organismes "nationaux" qui ont pris certaines positions sur la politique concernant ce type d'enseignement.

Au premier des sept chapitres que comprend cette étude, on trouvera d'abord un exposé définissant le projet, le cadre dans lequel il a pris naissance ainsi que les principales étapes qu'il a connues. Puis, nous traiterons de l'objet et des objectifs que poursuivaient l'étude. Notamment, on y développera un commentaire sur la notion "d'attente". Le deuxième chapitre fera le compte rendu méthodologique de l'enquête ainsi que des difficultés et limites rencontrées.

Une fois délimitée notre démarche de recherche sur les attentes face à la formation professionnelle dite "longue" au secondaire, les

cinq chapitres suivants nous feront découvrir le contenu des attentes sur les principaux thèmes abordés par l'enquête. Successivement, on passera en revue, pour le milieu scolaire et le milieu du travail, les questions suivantes: le cadre général de la formation professionnelle; le contenu que celle-ci doit offrir aux jeunes; le partage sexiste de la formation; la qualification à laquelle doit tendre et arriver la formation.

Ces dernières questions feront connaître les attentes sur la formation en tant que telle. Ensuite, dans les deux autres chapitres, nous aborderons les attentes sur la formation en considérant encore plus concrètement son rapport avec le marché du travail. Nous analyserons alors les caractéristiques des attentes sur le stage en milieu de travail, sur l'influence qu'exercent les fluctuations du marché et l'évolution de la technologie. Dans un dernier chapitre d'analyse, nous traiterons des attentes concernant les relations formelles pouvant et devant exister entre l'école et le milieu du travail. Enfin, le huitième chapitre en sera un de synthèse, de bilan et de conclusion. Nous essaierons de souligner les points majeurs de convergence et de divergence entre les attentes des deux milieux étudiés. A partir d'un nouveau regard critique sur notre démarche, nous nous interrogerons sur la pertinence d'approches alternatives ou complémentaires à la nôtre.

C'est au terme d'une période d'hibernation longue de plus d'un an que les premiers résultats de notre recherche deviennent maintenant accessibles. Introduire ainsi les résultats d'une recherche correspond immanquablement à une opération très délicate. On voudrait, d'un côté, en faire voir les aspects les plus favorables du point de vue de la méthode employée ou de l'interprétation qu'on peut en tirer. D'un autre côté, on a conscience des faiblesses et des lacunes inévitables et qui ne peuvent être ignorées si l'on veut être en mesure de préciser tant soit peu les limites de la validité de la démarche poursuivie. Nous

répondrons, quant à nous, à cette double préoccupation en suggérant de considérer les résultats dont il est ici question comme rien de moins et rien de plus que l'aboutissement d'un certain nombre d'étapes qui ont été franchies dans le cadre des ressources et contraintes qui étaient les nôtres. Aboutissement, ces résultats sont aussi le préalable à d'autres étapes qui pourront s'ajouter à ce qui vient d'être fait.

Ces remarques pourraient être perçues comme un raccourci trop commode si l'on ne se donnait pas la peine d'indiquer quelque part et avec précision où logent les points faibles et les points forts des acquis du travail effectué. Nous le ferons en diverses occasions mais, en particulier, au début et à la fin de la présentation. Bien entendu, tout ne sera pas encore dit. Sinon, quel ennui!

Présenter un rapport de recherche qui porte sur un si large éventail de questions, bien qu'on se situe à l'intérieur d'un champ déterminé - la formation professionnelle dite "longue" au secondaire - pourrait nous entraîner dans un long discours dont l'objectif est habituellement d'emballer le produit afin de le rendre plus appréhensible et plus attrayant et aussi, ne le cachons pas, de lui donner une certaine importance. Tout au long des étapes que nous avons traversées, il nous a semblé que nous avions hérité d'un sujet d'une grande importance, mais auquel il aura été extrêmement difficile d'accorder en fait toute l'importance qu'il exigeait vu sa diversité et sa complexité.

Cela a des conséquences évidentes. Ainsi, le sujet de cette recherche a nécessité un "positionnement" par rapport à de nombreux problèmes associés de près ou de loin à la formation professionnelle: rôle de l'école, approches pédagogiques, organisation du travail, sexisme, prévention au travail, chômage des jeunes, articulation de l'école au marché du travail, effets de l'évolution technologique sur le travail et la formation, législation du travail, etc. Nous n'allongerons pas davantage la liste. En effet, on aura très bientôt la possibilité de

toucher à la diversité des problèmes sur lesquels portaient l'enquête et l'analyse. Au terme du cheminement parcouru, il se dégage un certain effet de "brain storming" qui peut avoir lui-même des suites négatives. Les personnes fortement intéressées à un problème précis auront probablement l'impression d'avoir été entraînées dans un courant qui les aura laissées à peine un peu plus loin du point où elles étaient dans leur connaissance et compréhension de ce problème. Ce sont là, nous l'admettons, des effets plutôt négatifs.

Qu'on s'encourage! Nous pensons qu'il y a possibilité de dépasser ce niveau de constatation. Car, à notre avis l'intérêt de ce projet était de tenter d'esquisser une vue d'ensemble dont le défi consistait à respecter le détail et la spécificité des réalités empiriques qui nous servaient d'exemples. En d'autres mots, plutôt que de nous situer de loin pour produire cette vue d'ensemble, nous avons choisi de nous rapprocher du réel où sont vécus les problèmes dont certains ont été mentionnés plus haut. En somme c'est dans un vaste contexte qu'il faudra replacer chacun des problèmes touchés. Et, c'est dans le contexte de nombreuses autres catégories qu'il faudra situer les attentes de chacune des catégories de répondant-e-s de cette étude.

Les personnes qui désireraient acquérir plus rapidement une vue d'ensemble des résultats de l'étude, pourront, après lecture des deux premiers chapitres sur les orientations générales et la méthodologie de l'étude, prendre connaissance des résumés, qui sont présentés entre des lignes pointillées en fin de chaque chapitre ou sous-chapitre. Ils pourront ensuite aborder la conclusion dont l'un des objectifs est de souligner les grandes tendances qui ont été observées et présentées lors de l'analyse.

CHAPITRE 1

ORIENTATIONS GENERALES DE L'ETUDE

1.1 MISE EN SITUATION DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE

Dans ce premier chapitre, nous aimerions mettre en lumière quelques aspects du contexte scolaire dans lequel s'insère notre démarche de recherche. Associés à la question de la formation professionnelle, ces aspects présentent, à des degrés divers, une pertinence par rapport à l'étude que nous avons réalisée et il convient de les évoquer ici afin de mieux saisir la portée des problèmes qui seront discutés plus loin.

Nous insisterons davantage, pour les besoins de la présentation, sur certains aspects récents ou actuels du contexte scolaire. En effet, il n'est pas question de faire dans ces quelques pages l'historique de la formation professionnelle, ni des débats qui ont entouré et alimenté son évolution. Certains ouvrages se sont donnés comme objectif spécifique de le faire et le lecteur aura avantage à les consulter s'il s'intéresse avant tout à cette dimension de la réalité[1].

Un fois délimités les éléments du contexte scolaire ayant une pertinence pour notre étude, nous donnerons un aperçu des étapes les plus importantes qui ont marqué l'évolution du projet.

1.1.1 Le contexte scolaire et la formation professionnelle des jeunes.

Il est d'usage de souligner le caractère changeant des contextes dans lesquels s'insèrent les différents problèmes sociaux et culturels - cela incluant les problèmes éducationnels - qui font l'objet d'études et d'analyses. Nous ne saurions manquer à cet usage car, en effet, le contexte scolaire au Québec n'a pas cessé de connaître le changement, sinon des changements depuis la réforme des années soixante. Dès le début, la formation professionnelle a été entraînée dans ce courant.

---

1. Voir Jean-Pierre Charland, Histoire de l'enseignement technique et professionnel, Institut Québécois de recherche sur la culture, 1982. Voir également Jean-Pierre Charland et Nicole Thivierge, Bibliographie de l'enseignement professionnel 1850-1980. Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, pour de nombreux titres d'intérêt historique.

On se rappellera la mise sur pied du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel en 1961. Ce comité, également appelé le comité Tremblay, avait pour mandat de se pencher sur l'ensemble des problèmes touchant l'enseignement professionnel et de formuler des recommandations sur les façons de les résoudre, y compris la structuration à donner à ce secteur. En 1962, le comité présentait son rapport, lequel constitue désormais un document fondamental sur le problème de la formation professionnelle au Québec. Ses nombreuses recommandations auraient surtout eu pour effet, selon Charland (1982), d'inspirer les travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (appelée aussi Commission Parent) qui, elle, abordait la réforme de l'ensemble du système scolaire.

Un autre comité devait se pencher sur la formation professionnelle. Il s'agit du Comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage. Plus exclusivement, ce comité devait voir à proposer des formules de renouvellement et d'amélioration de l'apprentissage réalisé en milieu de travail. Il devait également fournir des suggestions pour l'articulation de l'apprentissage en milieu scolaire et de l'apprentissage en milieu de travail.

Au cours de la même période et dans une même volonté de réforme de l'enseignement, le gouvernement du Québec, dirigé alors par Jean Lesage, instituait la Commission Parent dont les travaux ont mené à l'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle, à la régionalisation des structures scolaires et à la formation du réseau des écoles polyvalentes et des cégeps. En même temps qu'elles devaient permettre un accès universel à la scolarisation, ces nouvelles institutions devenaient le lieu où devait se concrétiser l'intégration de l'enseignement. Aspect fondamental de la réforme, cette intégration visait à unifier les diverses dimensions de la formation des individus. Car, non seulement proposait-on que celle-ci s'ouvre à tous mais encore qu'elle soit d'un type nouveau, réunissant les aspects humaniste et technique, et ainsi plus conforme aux exigences d'une société en voie de mutation et de modernisation.

Esquissés à grands traits, voilà quelques éléments lointains du contexte scolaire qu'il fallait rappeler avant de considérer d'autres éléments plus récents et plus actuels ayant un rapport plus étroit avec le problème de la formation professionnelle tel qu'il nous intéresse actuellement.

La formation professionnelle dispensée dans le cadre des nouvelles structures scolaires est devenue l'objet de diverses critiques quelques années après l'application des recommandations du rapport Parent. Pour l'essentiel, ces critiques mettaient en cause la qualité de la formation professionnelle dont on disait qu'elle avait baissé, suite aux transformations organisationnelles issues de la réforme. Il faut ajouter qu'un même courant critique touchait la formation générale dont les résultats inquiétaient plusieurs secteurs de l'opinion publique. Ce mouvement a culminé dans le débat entourant le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire.

Pour de nombreux organismes représentatifs du milieu scolaire et du milieu du travail, la formation professionnelle ne répondait pas aux objectifs fixés. L'intégration aurait ainsi mené à une baisse de qualité soit sous l'aspect du développement des individus, ou de la préparation au marché du travail, l'un ou l'autre aspect étant plus ou moins mis en évidence selon les intérêts défendus.

L'association entre la formation professionnelle et les difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école était dénoncée, bien que le constat ne fût pas nouveau. Ce problème a d'ailleurs été un leitmotiv des écrits sur la formation professionnelle avant même l'intégration, mais il prenait une visibilité et une acuité nouvelles avec l'intégration. L'étiquette de "déversoir" de plus en plus souvent attachée au secteur de l'enseignement professionnel montre bien toutes les appréciations négatives et dévalorisantes reliées à la formation professionnelle.

L'association entre difficultés scolaires et formation professionnelle s'est cristallisée dans les faits, ou du moins dans les perceptions, autour de certaines filières telles la "Voie pratique" et le "Professionnel court". Leur abolition, actuellement souhaitée d'un côté, crainte de l'autre, ne supprimera pas de facto les problèmes d'adaptation et d'apprentissage dont ce secteur a toujours hérité. Diverses formules de réaménagement ou de transformation de cette filière scolaire sont en gestation. Il est à prévoir que leur expérimentation et leur mise en application susciteront de nouveau un débat aux différents niveaux de l'appareil scolaire.

Indépendamment de sa relation avec l'échec scolaire, la formation professionnelle a été critiquée sous d'autres points de vue tenant généralement au cadre d'organisation institutionnelle, aux ressources pédagogiques et matérielles et au processus d'orientation des élèves. Mentionnons quelques-uns des aspects de la formation professionnelle les plus souvent touchés par ces critiques: le retard par rapport à l'évolution technologique, l'inadéquation des profils de formation aux possibilités réelles d'emploi et aux besoins du marché du travail, le manque de connaissance concrète du marché du travail chez les formateurs, les limites d'une formation scolaire axée sur la théorie plutôt que sur la pratique.

Ces diverses critiques sur la qualité de la formation professionnelle dispensée dans le cadre du système scolaire tel que nous le connaissons aujourd'hui, ont poussé le ministère de l'Education à reviser et à redéfinir ses politiques sur l'enseignement professionnel. Ainsi, en 1980, il annonçait ses intentions d'élaborer une politique nouvelle en faisant paraître deux documents sur la formation professionnelle des jeunes [1].

---

1. Voir Québec (Prov.), La formation professionnelle des jeunes, ministère de l'Education, 30 septembre 1980. Voir également Québec (Prov.), La formation professionnelle des jeunes, document de consultation, 15 février 1980.

A cette parution faisait suite une opération de consultation auprès des milieux concernés: divers paliers d'administration scolaire, associations professionnelles et organismes intéressés à la question.

A partir des résultats de cette consultation, le ministère de l'Education présentait finalement en mai 1982 des propositions pour une relance et un renouveau de la formation professionnelle des jeunes[1]. A leur tour, ces propositions devaient être l'objet d'une nouvelle consultation afin d'en arriver à une politique ferme sur le sujet. Dans le même temps, le ministère se dotait de quelques structures de soutien pour ce travail de revision des politiques sur l'enseignement professionnel.

En somme, environ une décennie après l'opération de réforme qui est à l'origine du système scolaire actuel, le secteur de l'enseignement professionnel entre dans une nouvelle phase de revision ou de redéfinition prétendant élever le niveau de qualité et d'adéquation des services pédagogiques par rapport à ce qu'on appelle couramment les besoins du milieu.

Cette démarche s'insère dans l'effort d'ajustement des objectifs et des acquis de la réforme qui a touché l'ensemble du système scolaire québécois entre 1960 et 1970. Qualifié par certaines critiques de contre-réforme[2], cet effort semble avoir une portée plus qualitative que quantitative sur la réponse apportée à la demande d'éducation. Il ne faudrait cependant pas oublier que cet ajustement a lui-même comme contexte la crise budgétaire qui a profondément atteint l'appareil d'Etat à partir de la fin des années soixante-dix et qui s'est particulièrement aggravée en 1982-83, entraînant des conséquences non négligeables sur

---

1. Voir Québec (Prov.), La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, ministère de l'Education, 1982.

2. Voir Centrale de l'enseignement du Québec, La contre-réforme en Education: enjeux et riposte, Les actes du Colloque sur l'Education, tenu les 25, 26 et 27 septembre 1981, novembre 1981.

l'existence et l'ampleur de plusieurs catégories de services pédagogiques. Les aspects qualitatif et quantitatif des efforts de réforme ou de revision de politique ne peuvent pas être distingués pour être ensuite opposés l'un à l'autre. Car, il arrive toujours un point où un changement de quantité entraîne un changement de qualité. L'effort pour accroître la qualité des services d'un côté peut éventuellement produire des résultats limités par la volonté de couper la quantité de ces mêmes services de l'autre côté.

Parmi les aspects du contexte scolaire actuel qui ont une signication particulière par rapport à notre sujet de recherche, l'on se doit de mentionner les exigences posées par l'évolution technologique qui caractérise notre système socio-économique. Le système scolaire,et en particulier le secteur de l'enseignement professionnel,se sont vus maintes fois reprocher d'être en retard par rapport au développement de la technologie qui affecte l'organisation du travail de même que toutes les autres sphères de l'activité humaine. Aujourd'hui, on dit que ce n'est pas seulement l'école mais toute la société québécoise qui est déphasée par rapport à cette évolution technologique. Que ce soit le système scolaire ou l'ensemble de la société qui n'ait pas pris le rythme de cette évolution, on constate que l'un des moyens privilégiés entrevu pour négocier le virage technologique sera de mettre les programmes d'éducation à l'heure de l'informatique.

Les projets de relance et de renouveau de la formation professionnelle ont d'ailleurs accordé une place aux exigences pressenties pour effectuer le virage technologique. C'est pourquoi les textes récents du ministère de l'Education abordent le thème de l'éducation technologique et des moyens pour l'introduire quelque part dans le cheminement scolaire des élèves[1]. De plus, on sait que les investissements considérables se font actuellement pour doter le réseau scolaire de micro-ordinateurs

---

1. Voir en particulier Québec (Prov.), La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, ministère de l'Éducation, 1982.

aux différents niveaux d'enseignement, le Québec suivant en cela un mouvement amorcé depuis longtemps aux Etats-Unis et dans le reste du Canada.

Ce mouvement d'informatisation de l'école, alors que l'informatisation de la société est engagée de façon irréversible, est l'une des voies que prend l'effort d'améliorer la qualité de la formation professionnelle et de la préparation au travail. Pour y arriver, de manière générale comme dans le domaine particulier et désormais privilégié de l'informatique, le perfectionnement des maîtres est considéré comme un outil de première importance. Dans son document de mai 82 cité plus haut, le ministre de l'Education a insisté sur cet aspect comme étant la clé du succès de l'entreprise de relance de la formation professionnelle. On doit indiquer que le perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel a pris diverses formes (stages en industrie, programmes de certificat ou de baccalauréat dans le cadre universitaire) et qu'il a connu diverses difficultés qu'il n'est pas question ici d'expliquer ou d'interpréter. Par ailleurs, c'est dans le contexte des possibilités offertes par le programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel du ministère de l'Education qu'a pris naissance le projet de recherche présenté dans ce rapport.

1.1.2 L'évolution interne du projet.

Dans ce courant de remise en question et de redéfinition des voies à suivre pour l'enseignement professionnel, une équipe s'est formée au Département d'administration et politique scolaire de l'Université Laval autour d'un projet de recherche sur la formation professionnelle des jeunes de l'école secondaire.

Partant des résultats de divers travaux ayant déjà fait état de l'insatisfaction entretenue à l'égard de la formation professionnelle, l'équipe formulait un projet et obtenait du Programme de perfectionnement des maîtres en enseignement professionnel une subvention pour une

étude préliminaire[1]. Celle-ci commençait effectivement à la fin de mars 1982.

L'étude préliminaire a permis de définir avec plus de précision les dimensions et les contours d'une étude plus systématique et plus approfondie portant sur le même problème[2]. Une deuxième subvention a été accordée à cette fin au mois de septembre 1982 et l'équipe pouvait alors mettre en marche les diverses opérations de recherche qui ont produit les résultats exposés dans ce rapport.

La cueillette des données, commencée à l'automne 1982 s'est poursuivie jusqu'à la fin du printemps 1983. Plus vaste que prévue d'un côté et, confrontée de l'autre à certaines difficultés imprévues, l'enquête a exigé plus de temps que ne le voulait notre plan de recherche[3]. Ce dernier a dû être reconsidéré et modifié à quelques reprises pour mieux répondre aux exigences du processus concret de recherche.

Il n'est sans doute pas utile de rappeler dans le détail tous les réajustements qui ont dû être faits. Mentionnons pour l'essentiel qu'il est apparu pertinent, dès la première étape d'organisation concrète des travaux, d'orienter davantage la démarche de recherche vers la "base", c'est-à-dire vers les lieux où se donne et s'applique la formation professionnelle. Plutôt que d'accorder une place prépondérante aux organismes représentatifs qui trouvent de toute façon l'occasion

---

1. Plus exactement il s'agissait du programme de subvention intitulé La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement (1981-1982), service général de la formation du personnel de l'enseignement, ministère de l'Education.

2. Voir Jean-Pierre Charland, Jean-Yves Drolet, Claude Trottier, Etude des attentes des intervenants du système scolaire et du monde du travail concernant l'enseignement professionnel "long" et des relations formelles entre ces intervenants, demande de subvention et rapport financier, La recherche dans les programmes spéciaux de perfectionnement, 1982-1983.

3. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect de l'enquête.

d'exprimer leurs points de vue par les média officiels (journaux, conférences, colloques etc.), il a été décidé d'aller plutôt vers les milieux mêmes de l'école et du travail. Cet ajustement de l'orientation adoptée lors de la formulation initiale du projet a eu pour effet d'entraîner une diversification des cibles de l'enquête et un allongement des travaux.

La cueillette des données s'est appuyée, autant lors de l'étude préliminaire que lors de l'étude approfondie, sur une recherche bibliographique et sur une analyse documentaire. A ce titre,différents documents de travail ont été réalisés dans le cadre du projet. Leur utilité est double. Ils permettent d'une part de synthétiser et d'interpréter les opinions, avis ou points de vue formulés sur la formation professionnelle par les différents organismes qui se sont exprimés à ce sujet dans le milieu scolaire et dans le milieu du travail. Ils permettent également de situer les attentes qui s'expriment à la base dans chacun de ces deux milieux. La recherche bibliographique et la recherche documentaire ont donc servi à la fois de point d'appui et de complément à l'enquête[1].

Nous estimons que la démarche de recherche dans ses différentes composantes a atteint en grande partie les résultats prévus au départ, malgré les difficultés et limites rencontrées dont il sera question au chapitre suivant. De plus, il est possible d'imaginer, à partir des résultats obtenus, d'autres types ou d'autres niveaux d'étude qui restent à définir et dont la réalisation pourrait être assumée par d'autres projets. Nous en toucherons quelques mots en conclusion. Voyons maintenant en quoi consistent l'objet et les objectifs de la présente étude.

---

1. Donald Baillargeon, Les Centrales syndicales et la formation professionnelle des jeunes pour les années '80 au Québec. Document de travail. Québec: Département d'administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.

   Donald Baillargeon, La politique patronale de formation professionnelle des jeunes pour les années '80 au Québec. Québec: Département d'administration et politique scolaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1983.

1.2 OBJET ET OBJECTIFS DE L'ETUDE

Définir en quelques pages un objet d'étude aussi vaste que celui de ce projet de recherche est une tâche plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. Il faut dire que cet objet s'est défini à l'intérieur d'un processus qui a constitué l'aspect principal de toute la phase préliminaire de l'étude. Nous poserons ici les dimensions fondamentales de cet objet pour ensuite préciser quels étaient les objectifs poursuivis.

1.2.1 Attentes du milieu scolaire et du milieu du travail et relations formelles entre ces deux milieux à propos de la formation professionnelle

L'objet de l'étude comporte trois facettes principales: les attentes du milieu scolaire et du milieu du travail quant à la formation professionnelle des jeunes, les relations formelles existant entre ces deux milieux et, enfin, les attentes quant au développement éventuel de ces relations formelles. Nous allons maintenant formuler un certain nombre de remarques pour tenter de définir cet objet tant sous l'angle de sa forme que sous celui de son contenu. Ces remarques veulent simplement délimiter et encadrer les notions que nous utiliserons. Elles n'ont pas la prétention de pousser la réflexion théorique à un niveau avancé, lequel pourrait d'ailleurs être atteint plus facilement dans une démarche ultérieure amorcée à partir des résultats de l'analyse actuelle. Il convient de rappeler ici que, pour diverses raisons, notre étude s'est voulue avant tout descriptive et empirique. Dans ces remarques, une attention toute particulière sera accordée à la notion d'attentes qui occupe une place centrale dans notre démarche.

1.2.1.1 Attentes et culture

La notion d'attentes a été jusqu'ici assez peu et assez mal définie. Elle a donc un statut théorique plutôt pauvre compte tenu de l'utilisation que nous voulons en faire. Nous nous démarquerons de notre côté

du sens qui lui est donné et de l'utilisation qui en est souvent faite en sociologie fonctionnaliste. Les attentes ("expectancies" ou "expectations") se rapportent dans ce cas aux attitudes et comportements qu'on anticipe pour un rôle, une fonction ou un statut professionnel donné. Par exemple, on attend d'un adulte, d'un leader politique ou d'un employé qu'il agisse de telle ou telle façon conformément aux attributs associés à ces rôle, fonction ou statut. Ainsi comprise, la notion d'attentes ne s'accorde pas à l'objet ni aux objectifs de notre démarche, ni aux préoccupations globales qui l'ont entourée. Elle suppose la conformité à un modèle d'attidudes et de comportement défini dans les normes sociales. Elle présente un caractère plutôt étroit et statique qui va à l'encontre de la réalité que nous voulons cerner. C'est pourquoi nous allons situer les attentes dans un univers notionnel à la fois plus vaste et différent.

Pour nous, les attentes correspondent à une notion qui se situe d'emblée dans l'univers de la culture, à côté d'un certain nombre d'autres notions avec lesquelles elle entretient des inter-relations nombreuses. On peut ainsi rapprocher les attentes des perceptions, des représentations, des besoins et des intérêts subjectifs, des aspirations, des projets, des valeurs, des normes et des idéaux. Il n'est certainement pas nécessaire d'établir les points de ressemblance et les liens de toutes sortes que la notion d'attente a avec chacune de ces autres notions. Deux d'entre elles apparaissent pourtant susceptibles d'éclairer notre propos.

On peut rattacher les attentes d'une part aux représentations et d'autre part aux aspirations, chacun de ces liens se présentant comme un des aspects d'un processus unique d'appropriation de la réalité objective. Les attentes constituent une forme de représentation de la réalité, laquelle n'est elle-même qu'une reconstitution de l'expérience à partir d'informations limitées, réorganisées par le pouvoir de l'image et exprimées à travers les attitudes et, ajouterons-nous, par des

véhicules tels le langage[1]. La représentation est donc une création mentale, individuelle ou collective qui permet de saisir une réalité, c'est-à-dire de lui donner un contour, de la définir et en même temps de prendre une distance par rapport à elle. C'est précisément cette distance que traduit l'attitude qui est incluse dans la représentation.

L'attente comporte une représentation pour le futur construite sur la base des données de l'expérience passée et présente. Cette expérience et la représentation qui en est faite sont influencées par l'univers culturel et social de l'individu ou du groupe. D'ordre subjectif, la représentation est profondément marquée par la réalité objective même si elle n'en découle pas automatiquement ni directement.

La notion d'attentes paraît très voisine sinon équivalente, à certains égards, de celle d'aspirations. Cette dernière notion a été l'objet de plus amples et de plus profonds débats théoriques qui s'avèrent très utiles pour notre propre démarche[2]. Chombard de Lauwe est certainement l'un de ceux qui ont apporté la contribution la plus remarquable à la définition et à l'interprétation théorique des aspirations. Nous le citerons ici dans l'une de ses définitions les plus claires et les plus précises.

> L'aspiration est définie comme un processus psychosociologique par lequel un sujet (individu ou groupe) est attiré et poussé vers un objet proche ou lointain, à travers des images, des représentations, des symboles, et qui contribue à définir et à orienter ses projets. Le sujet peut être un individu ou un

---

1. Nous devons à M'hammed Mellouki (1985) cette heureuse définition synthèse de la représentation qu'il a lui-même formulée en s'inspirant de Moscovici (1961), Kaes (1968) et Chombart de Lauwe (1975).

2. Notons les travaux de Chombart de Lauwe et de son équipe. Plus près de nous, il faut mentionner en particulier les recherches faites par le groupe ASOPE (Aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants). Nous remercions ici Louise Laforce pour les suggestions intéressantes qu'elle nous a faites dans notre exploration de la relation attentes-aspirations.

> groupe. L'objet peut se rapporter à un élément matériel de l'environnement ou à des idéaux lointains. L'aspiration a toujours un aspect social en même temps qu'un aspect personnel. Les distinctions entre les aspirations individuelles communes, collectives sont nécessaires, mais elles sont souvent artificielles (Chombart de Lauwe, 1974).

Ainsi présentée, la notion d'aspiration renvoie à diverses autres notions relatives à l'univers de la culture et qui ont été évoquées plus haut. Elle intègre celle de représentations, celles-ci pouvant être considérées comme un véhicule et comme un but aux aspirations. Définie comme processus, l'aspiration a un caractère profondément dynamique. En ce sens, Guy Rocher (1981) insiste sur le jeu des tensions qu'elle suppose: tension entre la réalité et le rêve, entre le possible et l'idéal, entre les normes institutionnelles et les normes nouvelles, entre le moi et le social, entre l'avenir, le présent et le passé[1]. Le jeu de ces tensions est en quelque sorte le moteur qui entretient les aspirations chez l'individu ou le groupe et qui le pousse à l'action. Ainsi, la théorie des aspirations ne saurait être dissociée d'une théorie de l'action. C'est là une dimension importante à la compréhension des aspirations et, analogiquement, des attentes que l'on pourrait dès lors qualifier d'aspirations réalistes ou réalisables en totalité ou en partie.

Pour résumer notre propos, les attentes se situent comme les représentations et les aspirations au niveau des phénomènes de culture et, plus précisément encore, de production ou d'élaboration culturelle. Sous l'effet de l'intervention de la fonction symbolique, elles sont toutes le résultat d'une construction ou d'une redéfinition de la réalité objective et historique pouvant déboucher sur l'apparition d'une nouvelle réalité. Un travail d'élaboration symbolique se manifeste dans l'aspiration; on le retrouve aussi dans l'attente.

---

1. Dans un article d'abord publié en anglais puis traduit en français Guy Rocher (1981) a exposé les fondements psycho-sociologiques de cette notion. Ce texte a éclairé notre réflexion pour la rédaction du présent chapitre.

> (l'aspiration) se rapporte au symbole par l'évocation d'un objet caché dont la représentation ne révèle qu'un aspect et laisse présenter tout un domaine encore inaccessible vers lequel tend le sujet (Chombart de Lauwe, 1974 b).

L'élaboration symbolique peut cependant aboutir à une construction qui masque, déforme ou inverse certains aspects de la réalité. Au niveau des idéologies, le courant marxiste parle ainsi d'une fausse conscience de la réalité objective, celle-ci étant représentée autrement que ce qu'elle est. L'idéologie sert alors d'écran pour occulter les intérêts objectifs de classe. Les productions culturelles, auxquelles appartiennent aussi les idéologies, ne sont pas des copies conformes de la réalité et c'est dans ce jeu d'information-déformation-transformation que s'inventent de nouvelles formes culturelles et sociales.

Dans cet univers de la production culturelle, le processus de représentation symbolique semble devoir être complété par celui de la conscientisation. En effet, la construction de la réalité nouvelle ne s'opère pas spontanément ni totalement sous l'action des images et des symboles. Elle exige une prise de conscience et une élaboration consciente faites sur la réalité. Le travail de symbolisation et celui de conscientisation ne doivent pas être dissociés, ni opposés. A notre avis, il s'agit là d'un processus unique où des facteurs de nature différente interviennent sur le mode de l'interaction. Nous pouvons supposer que le processus de conscientisation vient constamment corriger la part de vision faussée de la réalité produite par la représentation symbolique.

1.2.1.2 Notre conception des attentes.

Après avoir suggéré à quel niveau de la réalité se situent les attentes, il nous reste à préciser quelles sont les dimensions que nous donnons à cette notion dans le cadre de ce travail.

En premier lieu, il faut faire remarquer le caractère tridimensionnel de cette notion par rapport au temps. Si les attentes définissent ou cherchent à définir une réalité à venir, elles ne le font pas à partir de rien mais en s'appuyant sur les données connues du passé et du présent. Articulées au temps, elle supposent néanmoins une rupture dans le temps. On peut appliquer à l'attente ce qu'écrit Guy Rocher à propos de l'aspiration:

> (elle) s'exprime par une évaluation positive d'un futur prévu ou à faire en comparaison d'un présent et/ou d'un passé dont au moins certains aspects sont rejetés ou dévalorisés (Rocher, 1981: 50).

Dans le cadre de notre recherche, l'expression des attentes et leur analyse se sont faites en relation avec une mise en situation dans l'expérience concrète. Comme formule pour le futur, l'attente s'affirme comme l'aboutissement explicite d'une critique de la réalité existante ou, du moins, on peut supposer qu'elle contient implicitement cette critique.

La deuxième dimension présente dans la notion d'attentes telle que nous l'utilisons évoque l'idée d'une amélioration de la réalité, d'un passage ou d'un rapprochement des valeurs idéales pour l'individu ou le groupe. L'objet de l'attente est valorisé positivement comme ce qu'il y a de désirable, de souhaitable, tout cela se situant dans les limites du réalisable par opposition à l'utopie. C'est pourquoi il conviendrait peut-être davantage de considérer la réalité construite dans les attentes comme une réalité optimale plutôt qu'idéale. Cette façon de voir rejoint la triple dimension temporelle abordée plus haut, la réalité anticipée pour le futur tenant compte de la réalité existante, même lorsqu'il s'agit de la dépasser.

Troisièmement, nous posons que, par leur lien avec les conditions concrètes, les attentes sont l'expression et la projection des intérêts d'un individu ou d'un groupe, celui-ci pouvant s'étendre à la société

tout entière. Les attentes pourront faire l'objet d'un consensus ou, au contraire, diverger jusqu'à l'antagonisme d'un individu à un autre ou d'un groupe à un autre. Comme les aspirations, les attentes suivent les lignes tracées par la division de la société en groupes plus ou moins opposés les uns aux autres. Cela suppose que les pratiques entreprises pour les promouvoir peuvent elles-même avoir un caractère antogniste ou conflictuel. Comme l'indique Chombart de Lauwe (1971) ces oppositions ou conflits n'ont pas nécessairement un effet destructeur mais peuvent aussi avoir un effet constructif parce qu'elles sont susceptibles d'entraîner l'apparition de structures ou d'institutions nouvelles plus adaptées[1].

Quatrièmement, les attentes s'insèrent dans une logique du changement ou du moins, elles ne lui sont pas incompatibles. Contrairement à ce que le laisse supposer le terme même d'attentes, nous ne voyons pas qu'un contenu passif dans cette notion. Comme il a été mentionné plus haut, les attentes font partie de l'univers de la production culturelle. Si elles paraissent déterminées par les conditions objectives de la réalité présente ou passé, les façons de penser et l'ensemble des attitudes ne sont pas irrémédiablement liées à ces conditions et données une fois pour toutes. Elles peuvent en déborder et anticiper la réalité future et les modalités de son apparition. Pour passer de l'expression à la réalisation, les attentes doivent cependant déboucher sur un projet puis sur une action[2]. Mais la logique du changement ne se situe pas seulement dans le projet ou dans l'action, bien que celle-ci en soit

---

1. Encore faut-il savoir si l'adaptation profite à tous les individus ou à tous les groupes? Sinon, l'opposition des intérêts peut aller en croissant.

2. Le passage à l'action requiert certaines conditions que pourrait justement définir une théorie de l'action. Nous ne traiterons pas ici de cette question, mais nous soulignerons seulement que ces conditions se situent tant au plan subjectif qu'au plan objectif.

l'aboutissement nécessaire. Elle est déjà présente dans la délimitation des contours et du contenu de la réalité future. En tant qu'éléments présents dans le processus de production culturelle, les attentes s'intègrent donc globalement au processus de changement.

Telles que nous les avons utilisées, les attentes comportent ce double aspect de définition de la réalité souhaitable et d'action à poursuivre pour y atteindre. Le premier aspect est cependant nettement prédominant par rapport au second si on considère les données recueillies dans le cadre de cette étude.

1.2.1.3 Ebauche du concept de relations formelles

On pourrait s'étendre longuement sur la différence entre relations réelles et relations formelles mais nous croyons que ce n'est pas le lieu de le faire dans le cadre de ce travail. Nous nous limitrons à donner quelques indications utiles à la clarté et à la compréhension de notre objet de recherche.

Par la notion de relations formelles, nous entendons les relations telles que saisies à partir des structures visibles, matérielles de la société. Il peut s'agir d'associations, d'organismes ou de niveaux d'organisation divers. La notion de relations formelles a donc un caractère éminemment empirique puisqu'elle concerne des échanges tangibles et perceptibles existant entre les individus et les groupes associés à des structures concrètes.

Les relations formelles se distinguent des relations telles qu'appréhendées et conceptualisées à un niveau plus élevé d'abstraction dégageant un ensemble plus ou moins complexe de facteurs déterminants. Pour illustrer ce que nous entendons par relations formelles, nous nous inspirerons directement de notre analyse. Ainsi, il est possible de dire qu'il n'y a pas ou qu'il y a peu de relations formelles entre

l'école et le marché du travail parce que ces deux milieux n'ont pas réussi jusqu'à maintenant à surmonter les obstacles et à se donner des outils ni des canaux de communication pour faire connaître leurs attentes respectives sur l'orientation de la formation professionnelle.

Par ailleurs, malgré ce faible développement des relations formelles, on peut dire que l'école et le marché du travail peuvent être considérés comme étant en inter-relations réelles à travers l'interdépendance qui existe entre la formation professionnelle et la production et la distribution de biens et des services dans notre société. Ainsi, le manque de relations formelles n'exclut pas une autre réalité de relations. Le faible développement des relations formelles n'est qu'une des formes apparentes que prennent, pour diverses raisons, les relations d'interdépendance entre l'école et le marché du travail.

Dans la présente analyse, nous nous en tiendrons surtout aux relations formelles ne disposant pas des données propres à nous faire étudier le niveau des relations réelles, c'est-à-dire celles qui se situent en-deça des échanges intentionnels ou de la concertation et qui permettraient de comprendre les structures reliant objectivement l'école et le marché du travail. Cela aurait exigé une autre démarche de recherche. Nous nous réservons cependant la possibilité de proposer certaines réflexions ou remarques sur l'état de ces relations entre l'école et le milieu du travail. De plus, précisons que les relations formelles seront analysées au moyen d'un matériel constitué de perceptions subjectives et non de mesures objectives.

1.2.1.4 La formation professionnelle

Il nous reste maintenant à aborder le contenu de notre sujet de recherche, c'est-à-dire la formation professionnelle. Dans les lignes qui suivent nous exposerons comment le problème de la formation professionnelle nous intéresse, sous quel angle nous l'avons interrogé et comment il constitue un problème de recherche pour nous.

D'abord, on se rappellera le contexte qui entoure actuellement la formation professionnelle. Il a été indiqué plus haut qu'on

traverse une période de remise en question portant sur la qualité de cette formation. Depuis un certain nombre d'années, on se demande ainsi, en milieu de travail et en milieu scolaire, si elle revêt ou non un caractère d'utilité ou d'efficacité, cette dernière pouvant évidemment être définie de façon différente selon le point de vue d'où l'on se place.

L'efficacité peut être définie au point de vue des besoins de formation des jeunes à satisfaire en vue de leur assurer la meilleure intégration possible au marché du travail. La qualité de cette intégration peut elle-même s'évaluer à partir de nombreux critères. On parle ainsi de correspondance entre le champ de formation et le champ d'occupation professionnelle, du temps mis à trouver un premier emploi stable et rémunérateur, du potentiel de mobilité ascendante mis en place par la formation professionnelle, etc. Dans cette optique, le problème de la qualité de la formation professionnelle est posé sous l'angle du rôle de cette dernière dans le cheminement des individus. La formation professionnelle est alors vue comme un instrument parmi d'autres pour assurer le développement des individus et éventuellement celui de la collectivité.

L'efficacité de la formation professionnelle peut aussi être définie du point de vue des besoins de formation pour maintenir ou élever ou, du moins, pour ajuster le niveau de qualité et de quantité de la main d'oeuvre employée dans les différents secteurs d'activité économique. L'efficacité de la formation professionnelle est alors évaluée en termes de correspondance avec l'évolution technologique, de satisfaction aux exigences diverses liées à la fonction de travail, de rapidité à devenir rentable, etc. Considérée de cette façon la qualité de la formation professionnelle semble davantage devoir répondre aux besoins de croissance des entreprises et à des impératifs de production sans égards particuliers aux personnes intégrées, par leur fonction de travail, à l'un ou l'autre des secteurs d'activité économique.

Enfin, l'efficacité de la formation professionnelle peut être définie et évaluée d'un point de vue qui cherche à intégrer les deux points de vue précédents. Il est alors proposé que le développement d'une main d'oeuvre adaptée en qualité et en quantité aux exigences des entreprises ne peut que se répercuter sur le développement professionnel et social des individus. Dans une telle perspective, les besoins ou les exigences de formation des individus sont perçus comme le revers des besoins économiques des entreprises et vice versa. Les deux points de vue exposés précédemment se trouvent ainsi réunis dans un rapport de complémentarité à l'intérieur d'un troisième point de vue sur la qualité à donner à la formation professionnelle.

La remise en question de la qualité de la formation professionnelle part donc de critères fort différents et débouche sur des types d'interprétation différents. De quelque type qu'elles soient, ces interprétations laissent supposer une difficulté d'articulation entre l'école et le marché du travail: il y aurait ainsi une relation de trop grande dépendance de l'école par rapport au marché du travail ou, au contraire, il y aurait trop peu de dépendance ou trop de distance entre l'école et le marché du travail. Quelle que soit l'orientation prise par l'explication, elle repose sur la constatation d'une relation disharmonique entre l'école et le marché du travail. Ces deux réalités se trouvent reliées dans un rapport d'inadéquation et même de contradiction [1].

Ce rapport peut être considéré et analysé au plan objectif. On peut à cet égard rappeler l'articulation difficile existant entre la conception du contenu des programmes et l'évolution des exigences techniques. On peut aussi mentionner le problème de la non reconnaissance de certains niveaux de formation dans l'embauche. Citons également le

---

1. Pour un tour d'horizon de cette question à travers l'étude des positions des principaux organismes représentant le milieu syndical et le milieu du patronat au Québec, consulter Baillargeon (1983a et b).

problème de l'excès de demandes pour certains champs de formation par rapport aux possibilités réelles d'embauche. Enfin, on rappellera l'aspect géographique ou territorial de ce rapport contradictoire entre l'école et le marché du travail qui fait que certaines options se concentrent ou se dispersent trop compte tenu de l'emploi sur lequel elles doivent déboucher.

On peut tenter de saisir ce rapport conflictuel d'une autre façon, en regardant comment il se pose dans ou pour les mentalités, c'est-à-dire au plan subjectif. Du même coup, on peut essayer de cerner les solutions ou les amorces de solution proposées pour surmonter ces différents problèmes.

C'est précisément ici qu'entre en jeu la notion d'attentes telle qu'elle a été présentée plus haut. En développant et en exprimant des attentes, les individus et les groupes proposent des aspects à modifier, des orientations à prendre, des formules à mettre au point et même des modèles de formation à adopter. L'étude des attentes sur la formation professionnelle conduit finalement au domaine de l'élaboration des modèles éducatifs qui eux-mêmes relèvent du domaine plus vaste des modèles culturels. Les attentes proposent donc des réalités nouvelles à expérimenter et, parfois, les moyens et les actions à prendre pour y arriver. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent de les placer au rang des phénomènes de production culturelle.

Dans le cadre de la présente étude, nous aborderons le problème de la formation professionnelle des jeunes en milieu scolaire et plus précisément au niveau du cours secondaire, telle qu'elle est entrevue ou définie dans les attentes respectives des deux milieux en cause. Elle sera étudiée sous un certain nombre d'aspects internes et externes suivant qu'on s'arrêtera aux aspects la concernant immédiatement et directement (niveaux scolaires, contenus de programmes, etc.) ou aux aspects qui de plus ou moins loin ont une influence sur elle (exigences

du marché du travail quant à l'évolution de la technologie, état des mentalités en rapport avec la division sexuelle du travail, etc.). Il va de soi que ces aspects se rejoignent dans une interface que l'analyse tentera de dégager et qui constitue, à notre avis, l'enjeu le plus intéressant de cet objet de recherche. Avant d'aller plus loin sur cette voie, voyons quels étaient les objectifs principaux assignés à cette étude.

1.2.2 OBJECTIFS DE L'ETUDE

1.2.2.1 Les objectifs poursuivis

Une fois délimité l'objet de notre étude, il faut maintenant en préciser les objectifs. Ces derniers sont de divers ordres. D'abord, il s'agissait de reconstituer, au moyen d'une "étude de cas", les attentes des intervenants du milieu scolaire et du milieu du travail concernant l'enseignement professionnel long, les relations formelles existant entre ces intervenants et enfin, les attentes quant à l'avenir de ces relations.

Ayant opté pour l'étude de cas, nous n'avons retenu que deux champs dans l'ensemble de la formation professionnelle de niveau secondaire. Les attentes et les relations formelles concernant ces deux champs ont été étudiées dans le cadre de deux territoires, chacun des deux étant exploré tant du coté du milieu scolaire que du coté du milieu du travail.

Nous exposerons plus loin comment s'est concrétisé notre stratégie de recherche après qu'ait été fait ce choix pour l'étude de cas. Pour l'intant, précisons qu'une telle démarche visait à étudier les attentes et les relations formelles dans une approche comparative où les milieux, les champs de formation et les territoires pourraient être mis en parallèle. L'étude devait donc, dans un premier temps, dégager les caractéristiques des attentes et des relations formelles

reconstituées d'après les données de l'enquête pour chacun des sous-ensembles normés. Ensuite, elle devait faire ressortir les points de convergence et de divergence apparaissant entre ces caractéristiques. Plusieurs couples de comparaison pouvaient être établis dans la démarche d'analyse. Dans la présentation de nos résultats, nous nous arrêterons aux convergences et aux divergences les plus marquantes.

Comme on peut le constater, l'analyse vise avant tout à décrire les attentes et les relations formelles révélées par les résultats de l'enquête. Le pourquoi des caractéristiques et des points de divergence ou de convergence établis entre elles ne sera pas approfondi pour les fins de cette étude. Il s'agirait là d'une tout autre démarche que ne permettait pas l'orientation adoptée au préalable.

Notre étude avait également pour objectif de produire, à partir des résultats de l'analyse comparative, un instrument didactique à l'usage des enseignants du secteur professionnel. Le présent rapport n'inclut pas la présentation de cet instrument pour la simple raison que le temps nous a manqué pour le mettre au point. Il s'agit d'une limite importante dans l'atteinte de nos objectifs. Elle n'est cependant pas irrémédiable, les résultats de l'enquête et de l'analyse qui en sont la base pouvant toujours être utilisés ultérieurement.

1.2.2.2 Le choix de l'étude de cas dans la poursuite des objectifs.

Comment situer l'étude de cas dans la poursuite des objectifs assignés à cette étude? Pour saisir le bien fondé de ce choix méthodologique, il faut revenir sur certaines considérations déjà exposées plus haut. L'étude de cas nous paraissait intéressante parce qu'elle permettait d'intégrer divers éléments de réflexion existant déjà sur la réalité de la formation professionnelle et de les utiliser pour ouvrir des pistes nouvelles à explorer le plus systématiquement possible.

Comme on l'a mentionné au début, les attentes se sont exprimées en provenance de sources nombreuses et variées et sur différents aspects de la formation professionnelle au cours des dernières années. Bien que très hétérogènes dans leur formulation, ces points de vue évoquaient fréquemment le manque de liens entre l'école et le marché du travail comme étant à l'origine des limites de la formation professionnelle.

De notre côté, nous avons voulu tenir compte de ces acquis en développant notre démarche de recherche. Plutôt que de nous pencher sur l'enseignement professionnel dans son ensemble, nous avons choisi de restreindre le domaine d'étude mais de l'aborder toutefois de façon englobante. L'étude de cas permettait de réaliser une telle approche. De plus, elle permettait de confronter de manière systématique les points de vue exprimés sur un même ensemble de questions. En restreignant l'objet à deux cas, il devenait plus facile de l'attaquer plus en profondeur et plus systématiquement.

Les résultats de l'analyse de ces deux cas pourront être utilisés pour générer des hypothèses de recherche applicables à d'autres champs ou à l'ensemble du secteur de l'enseignement professionnel. L'étude de cas présente donc un intérêt de recherche à long terme puisqu'elle fournit, à sa façon, la connaissance empirique de la réalité sur laquelle doit reposer toute hypothèse de recherche.

Le contexte et l'orientation de notre étude étant maintenant connues, nous consacrerons le chapitre suivant à des précisions et commentaires méthodologiques au sujet de la cueillette et de l'anlyse des données.

CHAPITRE 2

L'ENQUETE

2.1 LA DELIMITATION DU TERRAIN DE RECHERCHE

Plusieurs choix méthodologiques ont dû être faits dans la réalisation de notre étude de cas. Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons les critères qui justifient ces choix et qui, du même coup, délimitent notre terrain d'étude. Dans cet exposé nous éviterons de reproduire toutes les étapes du processus qui ont mené à ces choix pour ne retenir que celles qui ont été décisives.

2.1.1 Les champs de formation.

Ayant éliminé au point de départ une orientation faisant porter cette recherche sur l'ensemble du secteur de l'enseignement professionnel, il restait à déterminer quels champs allaient devenir les cas privilégiés dans notre démarche. Le choix a finalement porté sur les secteurs du "commerce et secrétariat" et de "l'équipement motorisé". Plusieurs critères sont entrés en jeu dans ce choix. Nous les présentons ici dans un ordre qui ne suppose pas de priorité entre eux.

1) la division selon le sexe.

Comme champs de formation professionnelle à l'étude, nous avons retenu des cas particulièrement représentatifs de la division de la formation professionnelle selon le sexe, laquelle n'est que le reflet de la division sexuelle - pour ne pas dire immédiatement sexiste - du travail. Il fallait prendre deux champs où les filles d'une part et les garçons d'autre part seraient en très forte majorité; "commerce et secrétariat" répondait au premier cas; "équipement motorisé" répondait au second. Si on réunit la totalité des profils ayant trait au "commerce et secrétariat" dans l'enseignement professionnel pris globalement, on compte pour l'ensemble québécois, en 1978, 451 garçons et 9199 filles. Si on fait la même opération pour la même année et pour le champ "équipement motorisé", on compte 3004 garçons et seulement 4 filles (Frenette, 1980).

D'autres champs présentent également cette caractéristique. C'est le cas, par exemple, de "soins esthétiques" pour les filles et de "meubles et construction" pour les garçons. Mais, parce qu'ils satisfaisaient moins bien à l'un ou l'autre des autres critères de choix, ces secteurs n'ont pas été retenus.

2) La taille des effectifs.

Chacun des champs de formation à l'étude devait regrouper des effectifs importants, ce qui nous permettait de toucher des portions substantielles de l'ensemble du secteur de l'enseignement professionnel. Dans la région 03 qui allait devenir le lieu géographique de notre enquête, le champ "commerce et secrétariat" représentait en 1980-81 (année la plus récente pour laquelle des données statistiques étaient disponibles au moment de notre choix) 28% de la population étudiante du secteur professionnel soit 4460 élèves sur un total de 15,823. Le champ "équipement motorisé" représentait quant à lui et pour la même année 19% des effectifs, soit 3097 élèves inscrits (Québec prov. 1981) Ces proportions nous ont paru suffisamment élevés pour nous inciter à retenir ces secteurs pour notre étude.

3) La place relative des fonctions de travail liées aux champs de formation retenus dans l'économie.

Dans notre choix, nous voulions que les champs de formation professionnelle à l'étude soient des exemples de formation débouchant sur des activités professionnelles répandues dans le milieu du travail. Les activités professionnelles liées à chacun des deux champs de formation visés s'insèrent presque toutes dans le secteur tertiaire qui, en 1980 représentait 67% de l'emploi pour l'ensemble du Québec et 75% pour le sous-ensemble de la région de Québec (Secrétariat des conférences socio-économiques, 1982).

L'administration publique domine cette économie de services dans la région métropolitaine de Québec avec ses 33,275 emplois pour la seule fonction publique provinciale. On sait l'importance qu'occupe

le travail de bureau dans ce secteur. Quant aux activités professionnelles liées à la formation en "équipement motorisé", on les retrouve non seulement dans tous les ateliers de vente et de réparation de véhicules automobiles mais encore, bien que dans une moindre mesure, dans les entreprises de transport (secteur public et privé) de même que dans la production industrielle.

Les activités reliées à ces deux champs de formation paraissent vitales parce qu'elles se retrouvent non seulement dans certains secteurs spécifiques importants mais aussi parce qu'elles sont nécessaires à l'ensemble de l'économie. Il est en effet difficile d'imaginer une entreprise, quelle qu'elle soit, capable de fonctionner sans un minimum de services de secrétariat, de comptabilité, de transport et de communications. Les formations données dans les deux champs retenus sont donc importantes parce qu'elles débouchent sur des activités professionnelles à la fois répandues et vitales pour l'économie.

4) Les possibilités réelles d'embauche

Ayant comme objectif de connaître les points de vue sur la formation professionnelle à partir de la situation réelle (passée et présente), il devenait nécessaire de choisir des champs de formation qui débouchent effectivement sur l'emploi. Sinon, il devient délicat de préciser quels écarts doivent être comblés, quels aspects doivent être changés, soit pour améliorer le niveau de qualité de la formation, soit pour dépasser les difficultés d'articulation entre l'école et le marché du travail.

Quand on les compare à l'ensemble du professionnel long, les champs du "commerce et secrétariat" et de "l'équipement motorisé" occupent des positions relativement proches de la moyenne pour les différents indicateurs de l'intégration au marché du travail. Si on considère le taux de placement qui nous intéresse ici de façon plus particulière, il ressort des statistiques de l'opération Relance au 31 mars 81 que les options regroupées à l'intérieur de ces deux champs ne

présentent pas les écarts les plus accentués quant aux pourcentages d'étudiants ayant un emploi à temps complet ou à temps partiel ou étant en chômage.

L'une des options du champ "équipement motorisé" (mécanique auto II) figure même au rang des 7 meilleures options du professionnel quant à l'ensemble des indicateurs de l'intégration au marché du travail[1]. Dans l'ensemble, ces deux champs nous ont paru déboucher sur une situation d'embauche quantitativement et qualitativement suffisante pour être choisis comme cibles de l'enquête.

5) L'innovation technologique

Chacun des cas que nous choisissions devait, à notre avis, correspondre à un secteur d'activités socio-économique touché par l'innovation technologique. Comme il a été déjà indiqué, la réponse à l'innovation technologique constitue l'un des points de mire de la critique sur la formation professionnelle. A vrai dire, il est peu de secteurs qui, au moment où nous écrivons ces lignes, n'ont pas été atteints par l'électronique et l'informatique sous l'une ou l'autre de leurs applications. Les deux champs que nous avons retenus pour notre étude l'ont été sous des modalités et à des degrés divers.

Les métiers reliés à la production et à l'entretien de l'équipement motorisé ont été, au cours des vingt dernières années environ, profondément transformés. L'un des facteurs de transformation les plus importants a été l'introduction de l'électronique. Cela a sans doute été plus facile à remarquer en ce qui concerne la mécanique automobile étant donné sa proximité dans notre vie quotidienne. Les transformations qui ont marqué les métiers de l'automobile ont également plus de signification pour nous à cause de la prédominance de

---

1. Consulter Centre de Recherche et de statistiques sur le marché du travail (C.R.S.M.T.) Les finissants du secondaire professionnel et le marché du travail, enquête auprès de la promotion de juin 1980. Résultats pour la province et par région au 31 mars 1981, ministère de la main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu, janvier 83.

l'option "mécanique automobile" dans l'ensemble du champ "équipement motorisé". C'est en effet l'option la plus répandue à l'échelle de la province.

Tous les changements qui sont apparus dans la construction automobile et en particulier ceux découlant de l'électronique modifient la pratique du métier de mécanicien et son apprentissage[1]. Ils imposent sans cesse aux formateurs de nouveaux problèmes techniques à comprendre et à faire comprendre. La généralisation de l'électronique a ainsi été l'un des points autour desquels s'est creusé l'écart entre la formation et l'emploi.

Il en va de même avec l'informatique et en général, la bureautique qui a bouleversé l'organisation des fonctions de travail reliées au champ "commerce et secrétariat". Eliminant certaines fonctions ou tâches traditionnelles et créant de nouvelles tâches et même de nouvelles fonctions, l'informatique appliquée au travail de bureau est en train d'apporter des changements dont les effets sont loin d'être tous connus.

Bien qu'il nous soit impossible de comparer, de façon rigoureuse, le rythme d'introduction des nouvelles technologies entre ces deux secteurs d'activités, il nous semble, à l'observation, avoir été plus rapide et plus percutant dans le secteur du commerce et secrétariat. Il demeure cependant que nous sommes face à deux secteurs qui ont subi de profondes mutations dont les répercussions se font directement sen-

---

1. Pour un aperçu de ces changements voir Kevin O'Farrell, Les changements technologiques et la connaissance du marché du travail professionnel et industriel, le défi des années 80, document de travail préparé pour le Comité provincial des comités paritaires de l'automobile, 1979.

tir sur la formation professionnelle qui y conduit. Il faut ajouter que ces changements technologiques ont toujours des incidences sur l'aspect social du travail et, par voie de conséquence, de la formation. Enfin, l'ensemble de ces changements doit être considéré dans le contexte de récession ou sinon de crise que nous traversons et qui accentue certains de leurs effets (Mather et al, 1982).

6) L'existence de structures de représentation dans le milieu de travail concerné.

Il convient de mentionner ce dernier critère même s'il n'a joué que très partiellement en réalité. Nous avions décidé de retenir des secteurs du milieu de travail qui sont dotés d'organismes de représentation, cela nous paraissant favorable à l'atteinte de nos objectifs. Ces organismes sont en effet des pôles d'information, de diffusion et d'organisation en milieu de travail. Pour des raisons que nous avons déjà exposées, nous avons par la suite choisi d'aller plutôt vers les lieux concrets du travail, c'est-à-dire les entreprises. Cela nous a permis de maintenir notre choix pour "commerce et secrétariat" malgré le caractère relativement inorganisé du milieu de travail qui y correspond.

Voilà donc réunis les critères qui ont servi à arrêter le choix des deux champs de formation pour notre étude de cas. Ces critères ne présentaient pas d'ordre de priorité entre eux. Chacun des deux champs devait donc y satisfaire globalement.

2.1.2 Les milieux

La notion de "milieu" est sans doute l'une des notions les plus mouvantes qu'on puisse trouver dans le vocabulaire des sciences sociales. Malgré son imprécision, cette notion conserve cependant une certaine utilité. Lorsque nous parlerons de milieu, il sera question de l'ensemble des catégories d'agents, des institutions et des structures qui forment le support matériel d'un niveau de la réalité sociale.

Nous parlerons donc de milieu scolaire pour désigner les différentes catégories professionnelles (personnel enseignant, administration, etc.) les associations ou organismes qui les représentent, les institutions (commissions scolaires, écoles, etc.) de même que les liens structurels qui les unissent. Il en ira de même pour le milieu de travail. Pour nous, cette notion se rapportera aux catégories des employé-e-s et des employeurs, aux associations ou organismes qui les représentent, aux entreprises elles-mêmes, aux organismes de législation et de contrôle du travail (comités paritaires, commission des normes du travail ou de la santé et sécurité au travail, etc.) de même qu'aux liens structurels qui unissent ces différentes composantes de la réalité du travail.

Ainsi utilisée, la notion de milieu peut englober tout élément de la réalité empirique. Elle présente donc un caractère essentiellement non restrictif. Nous l'utiliserons donc en ayant soin de préciser, au besoin, les composantes particulières dont il sera question.

2.1.3 Les territoires

Une fois posés les critères de choix des champs de formation professionnelle et délimité ce que nous entendons par milieu scolaire et milieu de travail, il nous reste à présenter comment nous avons localisé notre projet dans l'espace.

Nous avons d'abord adopté la région administrative de Québec comme cadre général de l'étude. A l'intérieur de ce vaste territoire, nous avons découpé deux territoires pour fins de comparaison des deux champs de formation retenus. Pour ce faire, nous avons d'abord cherché à trouver des Commissions scolaires où se donnaient les options les plus courantes à l'intérieur de chacun de deux champs. Nous voulions également que les Commissions scolaires qui répondaient à ces exigences soient implantées dans des milieux différents à divers points de vue (géographique, social, économique). Ainsi se sont définis deux territoires.

Le premier se situe en périphérie de la région et il comporte un noyau urbain entouré d'un milieu rural. Nous l'appellerons désormais le territoire 1. L'autre territoire est central par rapport à la région et il correspond à un milieu urbain et semi-urbain; il comporte également une certaine frange rurale. Pour les fins de notre enquête, c'est le territoire 2. Par souci de protéger l'anonymat des informateurs, nous n'identifions pas les territoires concrets auxquels correspondent les territoires 1 et 2 de notre étude.

Il est important de rappeler que, pour chaque territoire, les deux champs de formation ont été étudiés de même que les deux milieux, c'est-à-dire l'école et le milieu de travail. Il reste enfin à indiquer les catégories de répondants que nous avons cherché à atteindre par l'enquête.

2.1.4 Les catégories d'informateurs

Pour chacun des deux territoires et pour chacun des champs de formation, nous avons défini des catégories d'informateurs susceptibles de présenter des points de vue différents sur la formation professionnelle des jeunes. En milieu scolaire, on a donc d'un côté le personnel qui donne la formation dans les options choisies (enseignants et enseignantes dans les deux champs retenus) par rapport à celui qui de l'extérieur encadre ou dirige l'enseignement (coordonnateurs à l'enseignement professionnel, directeurs adjoints, directeurs des services pédagogiques). À ce personnel extérieur à l'enseignement, il faut aussi ajouter les professionnels des services d'orientation. En milieu de travail, on a d'un côté les employé-e-s qui en principe appliquent à travers leur fonction de travail la formation professionnelle reçue en principe (employées de bureau et employés de garage). D'un autre côté, on trouve le personnel d'encadrement (gérants, contremaîtres, adjoints) et, enfin, au-dessus des deux catégories précédentes, le personnel de direction (propriétaires exploitants, directeurs généraux de petites et grandes entreprises, du secteur privé ou public).

On peut comparer ces deux ensembles de catégories d'informateurs comme les deux revers d'une même réalité avec d'un côté la formation donnée à l'école et de l'autre la formation appliquée au travail. Pour être plus parfaite, cette symétrie aurait dû inclure les étudiants qui reçoivent la formation professionnelle. Les limites de notre enquête nous ont empêché de le faire. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

En milieu scolaire et dans chaque territoire, les informateurs proviennent d'une commission scolaire. Les catégories de personnel enseignant se rattachent à l'un ou à l'autre champ de formation. Le personnel non enseignant et de direction se rattache à l'un ou à l'autre des deux champs ou à l'ensemble de l'enseignement professionnel. En milieu de travail, les catégories d'informateurs proviennent d'entreprises qui se rattachent à l'un ou l'autre des secteurs d'activités économique correspondant aux champs de formation à l'étude. Quelques cas seulement font exception à cette règle. Des grandes et des petites entreprises composent notre échantillon en milieu de travail, cette distinction étant apparue comme de nature à faire émerger des attentes différentes quant à la formation professionnelle. Enfin, nous nous sommes adressés à des entreprises qui avaient déjà accueilli des stagiaires. Une telle précaution nous semblait garantir que les points de vue émaneraient d'observations et d'expériences réelles avec la formation professionnelle actuelle.

On trouvera au tableau 1 le nombre d'informateurs pour chaque catégorie de même que l'ensemble des catégories pour les deux champs de formation, les deux milieux et les deux territoires couverts par l'enquête. Ces nombres n'incluent pas les entrevues faites au moment de l'enquête préliminaire.

2.2 LA CUEILLETTE DES DONNEES

Après avoir mis en évidence les dimensions à partir desquelles

TABLEAU 1

Entrevues réalisées

	Territoire I	Territoire II	Autre territoire	TOTAL
Milieu scolaire				
Enseignants	13	5	0	18
Non-enseignants	8	3	0	11
Autres	0	0	2	2
Milieu du travail				
Employés	16	20	0	36
Personnel d'encadrement et de soutien	20	18	1	39
Autres[1]	0	3	1	4
TOTAL	57	49	4	110

1. Nous regroupons sous l'appellation "autre territoire" des entrevues faites auprès de personnes situées à l'extérieur des territoires I et II ou reliées par leurs fonctions aux deux territoires à la fois.

s'est constitué le terrain de recherche, il faut maintenant aborder certains aspects méthodologiques relatifs à la cueillette des données. Celle-ci s'est faite essentiellement au moyen d'entrevues sur le terrain visant à recueillir un matériel de type qualitatif.

2.2.1 L'enquête qualitative sur le terrain

C'est par une approche qualitative que nous avons voulu reconstituer les attentes sur la formation professionnelle et les relations formelles existant entre les deux milieux concernés. Une telle approche semble en effet s'ajuster au type d'étude projeté et aux objectifs qu'elle poursuivait. Bien que plus encadrée et structurée dans la seconde phase que dans la première, cette étude conserve un caractère exploratoire. Ainsi qu'on l'a mentionné dans la partie précédente de ce rapport, la démarche adoptée ici ne cherche pas à vérifier des hypothèses ni à généraliser des conclusions. Elle veut jeter un éclairage, le plus complet et le plus précis possible, sur deux exemples de formation professionnelle. Pour y arriver, elle requiert une approche relativement souple et facile à adapter. C'est ce que permet l'enquête qualitative car elle favorise une cueillette d'information fidèle à la vision subjective et englobante des participants et ouverte aux aspects non prévus de la réalité sous observation.

Pour nous donner le maximum de chances de percevoir les points de vue dans leur subjectivité propre, nous avons de plus opté pour une entrevue réalisée dans le milieu même auquel appartient l'informateur. Situé dans son contexte, le témoignage semble présenter moins de risque de déformations. En conséquence, l'entrevue s'est toujours déroulée sur les lieux mêmes de l'école, des locaux administratifs de la commission scolaire, dans les bureaux ou les ateliers des entreprises. Cette approche nous fournissait en même temps l'occasion d'observer les milieux et même certains processus dont il était question dans le déroulement de l'entrevue. Elle facilitait également certains contacts non prévus mais

cependant très pertinents dans notre démarche d'enquête.

2.2.2 L'entrevue semi-dirigée

Sur la base des résultats de l'étude préliminaire, un premier schéma d'entrevue a été construit. Revisé à trois reprises ce schéma a été soumis au pré-test auprès de quelques informateurs du milieu scolaire et du milieu de travail pour être enfin utilisé dans l'enquête. Il importe de bien comprendre le sens de l'utilisation d'un schéma d'entrevue dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. Le schéma donnait une organisation de base pour la poursuite de l'entrevue, il prévoyait un ensemble de questions sur un nombre limité de thèmes. Il ne s'agissait cependant pas d'un questionnaire orienté de façon stricte et fermé au point de départ. Le schéma dirigeait l'entrevue tout en laissant libre cours à certains développements inattendus, spontanés ou provoqués chez l'informateur.

Cette façon de procéder ouvrait la porte à un examen plus exhaustif des attentes. De plus, elle paraissait plus rentable pour obtenir, de nos informateurs, leur point de vue sur des sujets à propos desquels ils n'avaient jamais eu l'occasion de s'exprimer. C'était le cas en milieu de travail et en particulier avec la catégorie des employé-e-s Cette technique a permis à la fois de bien situer l'informateur tout en lui laissant une marge de manoeuvre ou une distance par rapport aux questions abordées.

2.2.3 Les thèmes de l'entrevue.

Les thèmes de l'entrevue ont été déterminés à la suite de l'analyse des données obtenues par l'étude préliminaire. Il s'en est dégagé un certain nombre de sujets de préoccupation et d'intérêt constants qui ont été repris sous une forme nouvelle au moment de l'entrevue. On verra que ces thèmes rejoignent des aspect très divers de la formation professionnelle des jeunes. Ils vont de questions de portée générale et plutôt théorique comme la conception que l'on se

fait de la formation professionnelle jusqu'à des questions pratiques et matérielles comme les conditions d'organisation des stages en entreprise ou les moyens de transmettre, par la formation, des attitudes de prévention au travail. De plus, ils abordent autant des aspects externes que des aspects internes à la formation professionnelle. Ainsi, l'informateur devait réfléchir sur le meilleur moment pour entamer la formation professionnelle dans le cheminement scolaire; il devait en faire autant à propos des savoirs à transmettre ou du type de qualification à atteindre. L'éventail des thèmes devait faire s'exprimer l'informateur à la fois sur ses attentes et sur les relations formelles dont il faisait l'expérience ou qu'il souhaitait entre le milieu scolaire et le milieu du travail.

Le schéma d'entrevue était le même pour tous les informateurs. Des ajustements particuliers étaient apportés selon les catégories. Comme il comportait un nombre assez élevé de sous questions, il a été en pratique rarement couvert en entier. Un certain nombre de questions étaient cependant considérées prioritaires à l'intérieur de chaque thème. Aussi, nous avons réussi à constituer des ensembles de données satisfaisant assez bien aux exigences de la comparaison.

Les thèmes de l'entrevue étaient les suivants[1]:

1) conception générale de l'enseignement professionnel
2) contenus de la formation professionnelle et qualification
3) formation pratique et intégration au milieu de travail
4) relation entre la formation et la production.

2.3 QUELQUES DIFFICULTES ET LIMITES METHODOLOGIQUES

Comme dans tout projet de recherche, notre démarche s'est

---

1 Pour plus de détails, le lecteur trouvera le schéma d'entrevue en annexe.

heurtée à certains obstacles et s'est avérée incapable de dépasser certaines limites. Il apparaît utile de les évoquer pour aider le lecteur à mieux se situer face aux résultats et contribuer ainsi à développer une approche critique face au projet.

2.3.1 Elaboration d'un cadre unifié de recherche

L'une des difficultés méthodologiques les plus évidentes qui se soient posées dans la poursuite de cette recherche a été d'atteindre, dans une même démarche, deux milieux aussi différents que le sont l'école et le marché du travail et, à l'intérieur de chacun de ces milieux, des entités hétérogènes les unes par rapport aux autres. Il fallait donc trouver la clé méthodologique pour ouvrir les portes de deux univers très différents et très diversifiés.

Définir et planifier une approche distincte pour chaque milieu eût été l'équivalent de poursuivre autant de projets de recherche distincts. Cela aurait voulu dire passer à côté de notre objet et de nos objectifs. C'est pourquoi il était nécessaire d'en arriver à une approche méthodologique pour à la fois faire se dégager les caractéristiques propres à chaque milieu et pour les rapprocher ensuite dans un but de comparaison. Il nous fallait ainsi trouver les questions qui aient un sens pour tous, les aborder sous un angle qui soit pertinent pour tous sans introduire de biais. Constamment, il était nécessaire de voir à maintenir une perspective unique tout en partant de situations concrètes dont il fallait respecter les particularismes et l'originalité.

Nous croyons avoir satisfait à cette exigence bien que de manière imparfaite. Le schéma d'entrevue et l'entrevue elle-même ont jusqu'à un certain point souffert d'un certain biais scolaire, cela étant probablement explicable par le milieu d'origine du projet lui-même et par la nature de l'expérience de l'équipe responsable. Ce biais ne paraît pas venir menacer la fidélité des données recueillies à partir du moment où il a été repéré et pris en compte dans l'analyse.

2.3.2 L'extrême diversité du milieu du travail

La difficulté qui vient d'être évoquée découle en partie directement d'un état de faits que nous avons peut-être mal évalué au point de départ. La diversité du milieu du travail, en particulier dans le secteur d'activité correspondant au champ "commerce et secrétariat", est telle qu'il a été difficile de la cerner complètement et d'en représenter toutes les facettes dans la constitution de notre échantillon. La multitude de formes que prennent les services propres à ce secteur est assez difficile à imaginer. Il suffit cependant de faire le tour de quelques organisations de travail, même de taille réduite, pour se rendre compte de l'extrême diversité des appellations et des fonctions. Le travail de bureau et toutes les activités qui lui sont connexes est un univers complexe à pénétrer, malgré sa simplicité apparente à première vue. Cette complexité tient certainement pour une part à l'ampleur et à l'importance que prennent de plus en plus les fonctions de contrôle dans les entreprises.

Quelles qu'en soient les causes, cette diversité nous a imposé des contraintes non prévues. Il a fallu entrer en contact avec un plus grand nombre d'entreprises bien qu'il nous soit resté impossible d'avoir un échantillon reflétant vraiment cette diversité. Par ailleurs, cette diversité a introduit un risque de morcellement dans notre démarche. Il devenait dangereux de multiplier à l'excès les types d'organisations et de fonctions de travail à l'étude. Par mesure de prudence, nous avons peut-être trop restreint nos choix, mais il était difficile d'étendre davantage notre terrain de recherche compte tenu des ressources dont nous disposions.

2.3.3 L'ampleur inégale des résultats

Une enquête comme celle-ci est fragile aux circonstances concrètes qui peuvent parfois empêcher ou limiter le contact avec les informateurs. Se déroulant sur le terrain, elle en subit tous les aléas. En conséquence et pour des raisons qu'il ne nous appartient pas de

discuter ou de juger, un des territoires n'a pu être que partiellement couvert en milieu scolaire. Cela a porté atteinte aux objectifs de comparaison que poursuivait notre étude. Bien que certaines comparaisons sélectives entre les deux territoires eussent été possibles, elles ont finalement été mises de côté pour une autre raison. Vu le peu de temps qui restait disponible pour l'étape de l'analyse et de la présentation des résultats, il a été décidé de concentrer les efforts sur les données recueillies sur le territoire 1 puisqu'elles permettaient de tracer une image globale des deux cas choisis pour au moins un des deux territoires.

Au niveau de l'entrevue individuelle un problème de "données manquantes" se pose également. Il arrivait fréquemment que le temps manquait pour aborder tous les thèmes et sous-thèmes. Dans le type d'analyse que nous faisons, cette limitation n'a pas de conséquences irrémédiables puisqu'il ne s'agit pas de quantifier mais surtout de qualifier des prises de position. En prenant connaissance des résultats, il ne faudra toutefois pas s'étonner de la brièveté ou de l'absence de commentaire sur certaines questions et pour certaines catégories de répondants. Il s'agit là d'une limite regrettable mais qui n'empêche pas d'en arriver à la vue d'ensemble que nous avons cherché à produire.

Ces diverses limites de l'enquête restreignent l'ampleur de nos résultats et la portée de l'interprétation. Pourtant, elles ne semblent pas réduire substantiellement la pertinence et l'intérêt de les présenter. En y mettant toutes les réserves qui s'imposent, nous espérons que la lecture de ce document pourra être utile à tous ceux et celles qui s'intéressent à la formation professionnelle des jeunes et aux changements qu'elle semble appelée à connaître dans l'avenir.

CHAPITRE 3

LE CADRE GENERAL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans notre système d'éducation, la formation professionnelle se voit pysiquement insérée dans le cadre de l'institution scolaire et soumise à son organisation. Opérée dans une perspective globale de polyvalence, la jonction de la formation générale et de la formation professionnelle propre à notre système d'éducation avait pour but d'ouvrir la voie à la poursuite des études aux niveaux supérieurs au plus grand nombre possible. Pourtant, on sait que ce n'est pas exactement la tendance qu'ont suivie les faits. Le taux de passage des élèves du secteur professionnel au secondaire vers le cégep - général ou professionnel - est jusqu'à maintenant resté faible, surtout du côté français qui constitue la plus grande part du réseau scolaire au Québec. Dans la grande majorité des cas, la formation professionnelle débouche sur la sortie de l'école, avec ou sans intégration, faut-il le souligner, au marché du travail. Même lorsqu'il y a intégration au marché du travail, on sait toute la fragilité que celle-ci présente, la formation de niveau secondaire étant de plus en plus dévaluée dans un contexte de concurrence croissante pour l'emploi.

Malgré les caractéristiques générales que lui a données le régime des polyvalentes, la formation professionnelle n'en conserve pas moins sa fonction première de mener essentiellement à l'exercice d'un métier. Cette fonction, on peut aussi la comprendre, d'un point de vue moins empirique, comme une des fonctions du système d'éducation qui contribue dans son ensemble à distribuer les générations successives de jeunes vers les positions hiérarchisées qu'offre le marché du travail. Et il ne resterait plus alors qu'à se demander qui sont ceux et celles, du point de vue de leur origine socio-économique, qui iront dans les positions supérieures ou dans les positions inférieures de cette hiérarchie. Par le fait même, on se trouverait à cerner la fonction sociale de la formation professionnelle, aspect sous-jacent à notre propos bien qu'il ne puisse pas être abordé systématiquement

dans cette analyse. Du moins, on pourra constater que les attentes quant à la place et à l'allure générale de la formation professionnelle dans l'ensemble du cursus scolaire n'indiquent pas un désir clair et net d'un changement de cette fonction.

Pour l'instant et dans le premier chapitre de notre analyse, nous allons exposer les caractéristiques que prennent les attentes quant à ce qu'on pourrait appeler les grands paramètres de la formation professionnelle: le contexte scolaire où elle se donne, le niveau de formation générale auquel elle se relie, la population à laquelle elle s'adresse et la nature de son expérience scolaire, etc. Nous verrons ainsi dans quelle mesure le système scolaire actuel, comme cadre délimitant et orientant la formation professionnelle, satisfait ou non les attentes et quels pourraient être les changements à y apporter lorsqu'elles ne sont pas satisfaites.

3.1 LE BIEN FONDE D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE SCOLAIRE

L'orientation que prend la formation professionnelle sous tous ses aspects dépend du cadre institutionel où elle se donne et des objectifs poursuivis par l'institution en cause. Que la formation professionnelle se donne dans le cadre de l'école ou sur le marché du travail, dans l'entreprise et sous la responsabilité de ceux qui la dirigent peut en modifier le contenu, la durée et de nombreux autres aspects. Si l'on excepte diverses formules d'apprentissage, la formation professionnelle des jeunes a été donnée au Québec dans le cadre du réseau scolaire public et privé. Dans ce dernier cas, on pense aux instituts techniques - ou à d'autres institutions similaires - dont les programmes doivent être approuvés par le ministère de l'Education, qui sont subventionnés par l'Etat et dont les stratégies de formation relèvent du modèle scolaire et non d'un modèle hérité du milieu du travail. Quant à la formation professionnelle en entreprise, c'est une réalité qui commence à percer et à attirer

l'attention, particulièrement au niveau où se prennent les décisions sur l'orientation globale de la formation professionnelle. La mise en application de ce qui n'est actuellement qu'une hypothèse comporterait des enjeux de taille comme celui d'un transfert de contrôle de l'école à l'entreprise[1].

Dans les milieux concrets où s'est effectuée notre enquête la nécessité de donner la formation professionnelle dans le contexte de l'école n'est pas remise en question. On s'interroge cependant sur certaines adaptations à réaliser. On verra que ces adaptations ne sont pas de nature à porter atteinte à la prédominance du rôle de l'école. Là-dessus, le milieu scolaire et le milieu du travail se rejoignent.

3.1.1 Le milieu scolaire

Dans son ensemble, le milieu scolaire est persuadé que l'école demeure le cadre tout indiqué pour la formation professionnelle des jeunes. En vertu des moyens et des ressources dont elle dispose ainsi que de la mission qui lui est assignée, l'école peut doter la formation professionnelle de qualités qu'il serait impossible de rechercher ailleurs. Pourtant, le milieu scolaire n'est pas fermé à tout effort extérieur. En ce sens, c'est le personnel des services d'orientation qui va le plus loin en concevant un partage systématique des tâches entre l'école et le milieu du travail.

En milieu scolaire, les enseignants des deux champs considérés affirment sans hésitation la nécessité de l'école pour la formation professionnelle. Pour eux, c'est une condition à la qualité même de la formation. Une formation professionnelle donnée à l'école forme un tout plus complet et elle est plus fondamentale. Elle assure les

---

1. Consulter Thérèse Hamel, L'enseignement professionnel au Québec: vers une soumission plus étroite de l'école à l'entreprise. INRS-Éducation, 1982.

bases de tous les apprentissages ultérieurs éventuels parce qu'elle s'appuie sur des principes de connaissance. Chez les enseignants en équipement motorisé un même argument revient, celui de la nécessité de l'école pour la réflexion théorique.

> *L'objectif de l'école est de démontrer à l'étudiant les techniques de base, les principes de fonctionnement quitte à ce que l'étudiant aille par après se former dans l'industrie (...) Mais tous ces points de base-là doivent être concentrés dans un milieu de formation tel qu'est actuellement celui de l'école(...) Les principes de physique, de chimie, de métrologie, ils vont les appliquer directement dans l'industrie sans trop y penser, sans s'en occuper alors qu'avec nous autres, lors de la formation de base, ils vont s'arrêter à penser à ces points-là.* (E.12)[1]

La connaissance du principe présent à la base de tout geste technique offre, selon certains, une garantie contre la robotisation du travail ou du travailleur. Par là, elle rend la formation plus humaine, plus conforme aux besoins de la personne qu'à ceux de l'entreprise.

Dans un ordre d'idées voisin, on soutient qu'une formation professionnelle scolaire permet de suivre de plus près l'innovation technologique. Cet argument étonne quelque peu étant donné le jugement qu'on porte par ailleurs sur l'incapacité de l'école à suivre l'évolution de la technologie dans le monde du travail et cela, tant dans le milieu scolaire que dans le milieu du travail. Cette question sera d'ailleurs reprise et approfondie au sixième chapitre.

---

1. Cet extrait est tiré de l'entrevue no 12. Cette façon d'identifier la source des données rapportées sera utilisée tout au long de cette présentation.

La formation professionnelle donnée à l'école est aussi plus large ou plus polyvalente qu'elle ne saurait l'être, dans un contexte rattaché plus ou moins directement au travail. La polyvalence de la formation est une caractéristique dont l'importance ressortira à plusieurs reprises au fil de l'analyse. Parce qu'on entrevoit le risque qu'elle soit limitée par l'exercice de telle ou telle fonction de travail, on craint qu'une formation professionnelle ne puisse jamais, en milieu de travail, déboucher sur la polyvalence dans le développement des habiletés. Or, la polyvalence est une garantie de mobilité pour le futur. C'est une clé dans le cheminement professionnel des individus.

> *L'école est mieux préparée pour donner la formation professionnelle parce que l'école donne une formation large, générale. Tout dépend de quelle formation on veut donner à nos jeunes. Est-ce une formation assez spécialisée ou assez générale? Est-ce qu'on veut en faire des idiots instruits ou du monde qui a une tête bien faite? Un idiot instruit, c'est quelqu'un qui est bien spécialisé mais, en dehors de sa spécialité, il ne connaît rien. On sait par exemple que dans l'avenir, on va être obligé de changer de quatre à cinq fois d'emploi au cours d'une vie. Il faut être préparé à changer de spécialité, d'orientation, de formation, de fonction de travail. Quelqu'un qui a une formation d'ordre général a plus de facilité à occuper des emplois connexes les uns aux autres.* (E.2)

Le bien-fondé d'une formation professionnelle scolaire vient aussi du fait, qu'en un tel contexte, la formation professionnelle peut se relier à la formation générale que prend l'élève. Ce lien est d'ailleurs parfois considéré comme un moyen pour assurer la

polyvalence dans la formation professionnelle de même que pour en assurer les fondements. Pourant, on verra un peu plus loin que le lien entre ces deux univers de formation reste difficile à établir.

Par contre, une formation professionnelle qui serait donnée en milieu de travail présenterait le danger de se limiter à répondre aux besoins particuliers de l'entreprise. Elle répondrait plus à des objectifs de productivité et de rentabilité qu'à des objectifs de connaissance et de développement, elle ne saurait être ni complète, ni fondamentale, ni polyvalente. D'ailleurs, on ne voit pas encore très bien où elle pourrait effectivement être donnée.

Pour une partie des enseignants-e-s, surtout en commerce et secrétariat, la formation professionnelle donnée à l'école doit cependant trouver un complément en milieu de travail. Pour rendre la formation plus réaliste, plus concordante avec le milieu de travail concret, il faut donc trouver des moyens de la poursuivre en partie ou de l'achever en milieu de travail. Plus loin, on verra que le stage en milieu de travail est une forme d'articulation entre les deux contextes qui fait l'objet du plus grand intérêt. Evidemment, le stage est une forme d'articulation dont on connaît déjà l'application et les effets. Il devient dès lors plus facile d'en parler.

Certains arguments de type instrumental sont apparus dans la défense de l'école comme contexte de la formation professionnelle. En vertu des acquis de la tradition, l'école dispose d'un ensemble de ressources et de moyens pédagogiques que le milieu de travail aurait à se donner. Comme ces ressources et ces moyens ne s'inventent pas à partir de rien, l'école bénéficie d'une bonne longueur d'avance par rapport au marché du travail. Le transfert de la formation ne pourrait donc pas s'effectuer simplement ni rapidement, s'il devait se faire.

Cette vision "scolaire" de la formation professionnelle des jeunes se retrouve à peu près identique chez le personnel non enseignant,

notamment chez le personnel d'encadrement et de direction. Il faudrait y ajouter un élément qui s'est dégagé avec une netteté particulière dans le cas du personnel d'encadrement. Cet élément d'affirmation du bien fondé de l'école se rattache aux arguments précédents qu'il approfondit davantage. Si l'école est le contexte tout indiqué pour la formation professionnelle c'est à cause de son potentiel pédagogique, de sa capacité à faire apprendre. C'est sur le facteur temps que repose cet avantage que détient l'école: pour comprendre, retenir, se tromper, recommencer, le temps est illimité à l'école tandis que, dans l'entreprise, il est limité par l'exigence de productivité. Sans possibilité d'erreur, impossible d'apprendre.

> *La nécessité de l'école vient du temps. Si les employeurs donnaient une formation technique, certains aspects seraient négligés(...) Il n'y a pas de possibilité d'erreur en milieu de travail. Le nom de l'entreprise en souffrirait. Il n'y a pas de reprise, pas de répétition, pas de récupération. Et le jeune n'a pas la même motivation qu'un adulte.* (E.8)

Il nous semble important de souligner cet argument car la notion de temps est très importante dans la compréhension du problème global de la formation professionnelle et de ses objectifs d'intégration au monde du travail. Nous aurons l'occasion d'y revenir sous d'autres aspects où elle est apparue dans les propos recueillis.

Dans le personnel non enseignant, les professionnels des services d'orientation présente des positions différentes des précédentes quant à la nécessité d'une formation professionnelle scolaire. Pour eux, la partie de formation donnée en milieu de travail n'a plus seulement une valeur complémentaire mais elle peut prendre une valeur essentielle. A la limite, elle peut exclure la formation scolaire. Diverses formes de partage des tâches de formation ont été exposées. Elles s'appuient sur la complémentarité ou sur la mixité, chacune de ces tendances impliquant des transformations à des degrés variables de l'organisation actuelle de l'enseignement professionnel.

C'est nécessaire que la formation professionnelle se donne à l'école mais pas totalement[...] L'idéal serait que la formation de base se donne à l'école et que l'autre partie se donne sur le marché du travail parce que le système scolaire semble encore incapable de s'adapter au milieu du travail. D'un côté le milieu de travail change toujours, et on ne peut pas demander à l'école de s'adapter d'un autre côté[...] Il y aurait deux formules de solution possibles. Pour tous les jeunes qui veulent entrer rapidement sur le marché du travail, la formation professionnelle de base pourrait se donner à l'école et l'industrie achèverait la partie de spécialisation. C'est la formule complémentaire. Dans la formule mixte la formation professionnelle se donnerait entièrement en milieu scolaire avec des stages en milieu de travail. (E.19)

La particularité de la position qui est ici défendue est de poser au point de départ que l'école ne peut pas suivre le marché du travail, de considérer ce fait comme inévitable ou prévisible et de chercher des formules d'appui au lieu de lui demander de faire ce qui est aujourd'hui impossible pour elle, étant ce qu'elle est. Il s'agit là d'une position fortement teintée de pragmatisme où l'on opte pour le chemin le plus court et le plus direct pour arriver à l'objectif d'adaptation au marché du travail.

Le milieu scolaire continue donc de voir justifié le fait que la formation professionnelle se donne à l'intérieur de ses cadres et de penser qu'elle y trouve des garanties ou des avantages du point de vue de la formation en tant que telle. La catégorie des professionnels des services de l'orientation se montre plus fortement attirée que les autres par une formation en milieu de travail en raison de la plus grande adaptation qui en résulterait par rapport à l'évolution que connaît le marché du travail et qui a une incidence sur cette formation.

3.1.2 Le milieu du travail

La nécessité de l'école pour la formation professionnelle des

jeunes n'est plus affirmée de la même façon en milieu de travail. La nécessité de l'école prend chez plusieurs d'entre eux une valeur plus relative. Elle s'efface parfois complètement au profit d'une formation donnée par d'autres moyens, mais on peut dire qu'elle continue en général d'être affirmée.

Si on prend la catégorie des employés, on voit, dans les deux secteurs retenus que la nécessité de l'école est remise en question en ce qui regarde la formation professionnelle. Chez les employées de bureau, seules deux personnes en affirment clairement la nécessité. Les autres ont des réserves. Elles voient la nécessité de l'école seulement pour la formation générale ou pour certains domaines de la formation professionnelle. Bien qu'elle ne soit pas toujours réalisable, une formation en entreprise pourrait épargner des années de scolarité à l'élève et elle pourrait être meilleure au point de vue pratique.

Les employés de garage ne défendent pas avec beaucoup de vigueur la nécessité de l'école. Lorsqu'elle est vue nécessaire à la formation professionnelle c'est pour la base théorique qu'elle offre mais elle demeure malgré cela inefficace: la théorie reste incomplète ou elle n'est pas équilibrée par une formation pratique suffisante. Il faut noter pourtant que personne n'a clairement mis en doute le bien fondé de l'école pour la formation professionnelle comme on l'a trouvé chez les employées de bureau.

Pour le personnel d'encadrement et de direction en milieu de travail, on trouve, du côté du commerce et secrétariat, que l'école est nécessaire ou bonne pour donner la base de la formation professionnelle mais on trouve aussi qu'une forme de complément et d'adaptation au marché du travail est tout aussi nécessaire ou souhaitable. Le complément suggéré, c'est le stage. L'adaptation à réaliser se situe au plan du contenu et consiste à intégrer l'informatique dans les programmes donnés à l'école; c'est du moins la formule la plus souvent suggérée.

A l'heure actuelle, le système d'éducation est pas mal aligné là-dessus. L'introduction de l'informatique dans les écoles est due depuis quelque temps, d'après ce qu'on me dit. C'est en retard, d'après ce qu'on publie depuis trois ans. Dans le contexte actuel, il y aurait un compromis à faire entre la formation générale et l'informatique plutôt que de trancher la question. Les deux sont peut-être essentiels. (E.46)

Si l'école est nécessaire, elle ne saurait donc le demeurer qu'en changeant ses pratiques de formation pour les rapprocher de la réalité du travail. Toutefois la nécessité de l'école peut être vue à un niveau antérieur ou plus fondamental. Il s'agit dans ce cas d'une nécessité moins immédiate et moins concrète, moins liée aux tâches. Elle nous est décrite comme la capacité à comprendre l'entreprise comme un système, comme un tout à l'intérieur duquel jouent des réseaux d'interrelations et de communication, comme un ensemble où les activités se regroupent sous différentes fonctions. En somme, c'est ni plus ni moins qu'une "sociologie" de l'entreprise qu'on attend de la formation professionnelle. Elle aurait pour but de faire comprendre l'organisation présente en-deçà des tâches immédiates à réaliser.

L'école est et demeure donc nécessaire dans la mesure où elle s'adapte au marché du travail. De plus, il est entrevu comme possible que la formation professionnelle soit dispensée dans les entreprises lorsque leur taille le permet. Contrairement à la grande, une petite ou moyenne entreprise ne réunit pas un nombre de fonctions de travail suffisant pour reproduire l'éventail de tâches requis pour la formation.

La formation professionnelle pourrait difficilement se donner car le nombre de personnes spécialisées dans notre entreprise est quand même très limité. Nous avons 25 personnes au bureau qui font un travail de routine, de fonctionnarisme plus exactement. À moins qu'on connaisse des développements d'ici 10 ou 15 ans, pour le moment je préfère que la formation vienne de l'école d'abord. (E.49)

Dans le secteur de l'équipement motorisé, le personnel d'encadrement et de direction voit l'école comme nécessaire, utile et bonne pour la formation professionnelle. Les raisons invoquées tiennent surtout à des aspects techniques. L'école peut donner les éléments de base; ceux-ci vont permettre de mieux comprendre tous les changements technologiques qui touchent le métier. Avec la rapidité de l'évolution technologique actuelle, cet avantage de l'école devient encore plus évident. S'il était autrefois possible de se former sur le tas en travaillant dans un atelier, ce ne l'est plus aujourd'hui parce que la mécanique s'est sophistiquée et qu'elle évolue très rapidement.

Il demeure toutefois possible d'envisager une formation professionnelle en dehors de l'école bien qu'elle n'apparaisse pas facile à organiser à cause de diverses limites, dont celles imposées par la productivité. Une formation donnée en entreprise présenterait des avantages que n'offre pas l'école: plus concrète, plus apte à stimuler la motivation chez l'élève. Que ce soit dans l'entreprise ou ailleurs, elle ne serait plus entravée par les problèmes qui viennent du contexte scolaire lui-même et qui limitent l'apprentissage.

> *En dehors de l'école, c'est peut-être souhaitable. Il y a des problèmes, des inconvénients que l'école peut présenter mais qui ne seraient peut-être pas présents d'une autre façon. Admettons que c'est un système à la maison par la télévision, il y aurait moins de déplacements. Il n'y aurait pas les problèmes de communication qu'on a à l'école. Le climat serait différent. Tu te sens moins libre, plus obligé, plus contraint d'apprendre quelque chose à l'école et à cause de cela, tu apprends moins.* (E.62).

Dans l'éventualité d'une formation professionnelle en entreprise, il a été suggéré que cette dernière puisse se voir offrir des compensations pour les inconvénients qu'elle aurait à en subir. Cela nous amène directement sur le terrain du rôle et des responsabilités de l'entreprise face à la formation. Qu'elle se donne concrètement en milieu scolaire ou en milieu de travail, la formation professionnelle est assumée au point de vue financier par les contribuables. Si on

considère cependant qu'elle profite au moins autant à l'entreprise qu'à la main-d'oeuvre qui y travaille, on doit nécessairement introduire la question du partage des coûts. En rétribuant l'entreprise qui assurerait la formation professionnelle, il reste à voir jusqu'à quel point on n'annulerait pas sa part des coûts.

Tout en continuant de croire, sauf quelques rares exceptions, à la pertinence du rôle de l'école dans la formation professionnelle des jeunes, le milieu du travail se montre préoccupé de la voir s'adapter davantage aux exigences qu'il pose. Il nous semble que c'est le secteur du commerce et secrétariat qui est le plus enclin à demander que l'école s'adapte si elle doit être maintenue dans ce rôle. Nous croyons que cette différence dans les attentes sur la nécessité d'une formation professionnelle "scolaire" est certainement le reflet d'une situation de travail qui connaît un rythme d'innovation technologique plus accéléré dans ce secteur que dans l'autre.

En somme, on constate qu'en milieu scolaire aussi bien qu'en milieu de travail, on attribue encore à l'école le rôle d'assurer la formation professionnelle des jeunes. Comme on pouvait s'y attendre, l'école est moins partagée que le milieu du travail sur la nécessité de jouer elle-même ce rôle. Quant à lui et bien qu'il ne se reconnaisse pas prêt à assumer pareil rôle, le milieu du travail souligne, parfois sur un ton d'urgence, l'importance de mettre la formation à l'heure du réalisme par rapport à toutes les dimensions du travail actuel.

3.2 Le NIVEAU SCOLAIRE OÙ DISPENSER LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Si la place de la formation professionnelle des jeunes reste encore à l'école, dans l'esprit des informateurs, à quel moment du cheminement scolaire conçoivent-ils qu'il est préférable de la situer? Désire-t-on qu'elle continue d'être donnée ou non au niveau de l'école

secondaire? Ces questions nous paraissaient intéressantes à explorer vu les critiques dont l'école secondaire a été régulièrement la cible depuis plusieurs années déjà. Ainsi, il est maintenant assez largement admis que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation à l'école s'orientent ou sont orientés vers le secondaire professionnel et que de là, ils accèdent beaucoup moins nombreux que leurs camarades de l'enseignement général aux niveaux supérieurs de scolarisation. Le secteur professionnel serait devenu une voie de déviation pour les élèves qui se sont essoufflés dans la course. Mais, le problème c'est que la voie de déviation ne les ramène pas sur la voie principale. Encore plus, diront certains, le problème c'est précisément qu'il existe une voie principale et des voies secondaires. En d'autres termes, le problème c'est la hiérarchisation même des filières scolaires.

Une fois éclairé cet arrière-plan de l'organisation scolaire, voyons quelles attentes sont formulées quant au niveau de la formation professionnelle. Sur cette question comme sur la précédente, les deux milieux divergent mais pas de façon fondamentale.

3.2.1 Le milieu scolaire

On verra que le milieu scolaire et, en particulier, le personnel enseignant ainsi que le personnel d'encadrement et de direction, ne voit pas d'obstacle à une formation professionnelle donnée au secondaire en autant que certaines conditions organisationnelles soient assurées. Pour une partie de la clientèle scolaire, cela apporte même des avantages.

Le personnel enseignant, quel que soit le champ de formation considéré, ne rejette pas l'idée d'une formation donnée au niveau du cours secondaire. On remarque une tendance voulant que l'enseignement professionnel soit dispensé d'abord en fonction de facteurs indi-

viduels. Les uns mettent l'accent sur le choix ou plus précisément le goût pour telle ou telle spécialité professionnelle. Advenant le cas du choix d'un métier, c'est une formation de niveau secondaire qui apparaît la plus pertinente.

> *Au niveau collégial, ils sont complètement en dehors du sujet. C'est mêlé remis en question: il est question que tout l'équipement motorisé revienne au secondaire(...) Au niveau secondaire, on forme le jeune comme mécanicien: un homme d'entretien, un homme de réparation. Tandis qu'au niveau collégial, ils sont à un niveau qui leur donne trop. Le gars a trop de connaissance et en même temps pas assez. Il a trop de connaissances théoriques, il devient indépendant, il ne veut pas faire le mécanicien. Mais il n'a pas assez de connaissances pour travailler avec l'ingénieur.* (E.12)

On constate cependant que la notion de goûts ou d'intérêts personnel pour tel métier ou telle profession présente un caractère malléable. Le goût ou l'intérêt se cultive, se transforme et doit pouvoir s'appliquer à différents objets, cela révélant une capacité à s'adapter à la réalité ambiante. Comme on aura l'occasion d'y revenir plus longuement, l'intérêt personnel n'est pas une donnée statique et définitive.

D'autres mettent plutôt l'accent sur les capacités ou les aptitudes à réussir à l'école. S'ils en ont les talents, les élèves doivent pouvoir poursuivre leurs études le plus longtemps possible. Sinon, ils doivent pouvoir trouver une voie qui leur permette de prendre un métier et de s'intégrer au marché du travail à court terme. L'école secondaire se doit alors d'offrir de la formation professionnelle. Sinon, c'est l'abandon scolaire qui attend tôt ou tard ces élèves[1].

Enfin, certains insistent plutôt sur le facteur de la maturité personnelle des élèves. S'ils se sentent prêts à faire un choix au

---

1. On verra plus loin que cette vision peut être énergiquement contestée chez le personnel enseignant.

moment du secondaire et que ce choix les porte vers le professionnel, les élèves doivent avoir la possibilité de satisfaire leurs désirs.

Quelle que soit la variable individuelle sur laquelle ils insistent, on doit faire remarquer que jamais les enseignants ne ferment systématiquement l'accès à la formation professionnelle au niveau secondaire. Mais, la majorité d'entre eux souhaite un report du début de la formation à ce niveau, cela garantissant plus de maturité d'un côté et une meilleure base en formation générale de l'autre

Donner de la formation professionnelle au secondaire ne semble donc pas faire problème en tant que tel. Dans la mesure où, soulignera un informateur, un décloisonnement est assuré dans tous les sens et entre les institutions.

> *On peut toujours donner la formation professionnelle au niveau du secondaire. A un moment donné, il faudrait que ces gars-là à qui je donne des cours de mécanique puissent entrer au cegep après. Il y a des gars qui sont très intelligents en mécanique, ils ont fait leur secondaire. C'était leur métier naturel. Travailler dans un métier tout simplement. Mais, ils s'aperçoivent en faisant leur cours qu'ils auraient peut-être des intérêts à avoir un niveau d'éducation plus élevé, plus de connaissances théoriques, des connaissances plus fortes. Je suggérerais qu'il y ait un décloisonnement entre le cegep et l'école secondaire. La partie théorique, le gars irait la chercher au Cegep[...] ou vice versa. Il y a des gars qui sont au cegep et qui pourraient revenir ici après.* (E.11)

Impliqué dans cette formulation, on trouve le souhait d'éliminer la prédominance d'un cheminement scolaire linéaire. Pour y arriver, il faudrait évidemment apporter des changements au régime des prérequis en formation générale, lesquels sont toujours la pierre d'achoppement des élèves du secteur professionnel. Pour accéder au cégep, ces derniers sont doublement désavantagés: il leur manque des crédits de formation générale et leur formation professionnelle n'est pas reconnue.

Cette attente pour un cheminement scolaire décloisonné s'est exprimée de façon très claire chez le personnel de direction et d'encadrement. Le décloisonnement apparaît même en quelque sorte comme une condition pour laisser la formation professionnelle se donner au secondaire sans qu'elle ne devienne le signe de la fin des études et de l'entrée sur le marché du travail. Le décloisonnement entre les niveaux ouvre la perspective de scolarisation, trop souvent bloquée jusqu'à maintenant pour l'élève qui s'engageait en formation professionnelle.

> *Un gars ou une fille n'en sait jamais assez. On souhaite que le cegep les accueille, reconnaisse les pré-requis pour entrer en techniques de secrétariat, par exemple. Qu'on accepte les élèves du général à qui on demande actuellement juste les mathématiques et qu'on accepte aussi les élèves du commercial à qui on reconnaîtrait les matières commerciales! Pourtant, ça n'est pas très loin ce qu'on donne au cegep et ce qu'on donne à l'école secondaire, c'est à peu près identique. Pourquoi pas donner de reconnaissance des acquis ou d'équivalences?* (E.8)

En réfléchissant sur ce dernier commentaire, on ne peut s'empêcher de constater que le milieu scolaire fait face à une contradiction majeure. En effet, les attentes pour le décloisonnement tournent à vide s'il n'y a pas progression dans les contenus de formation entre les niveaux. Et c'est bien ce qui se passe avec le dédoublement de certains programmes. Mais, en donnant à chaque niveau un programme distinctif et en établissant une progression entre les niveaux tout en conservant le système des pré-requis en formation générale, on fait planer le risque de vider le secteur professionnel au niveau secondaire de la partie de sa clientèle qui à la fois réussit en formation générale et qui tirerait des avantages à prendre une formation professionnelle de niveau plus élevé. C'est plus qu'une contradiction, c'est un véritable dilemme que les agents du milieu scolaire rencontrent dans l'élaboration de leurs attentes. De plus, on se rend compte que l'expression des attentes forme un tout, que souhaiter une chose en entraîne une autre et qu'ainsi les changements à introduire apparaissent de plus en plus complexes.

Comme le personnel enseignant, le personnel d'encadrement et de direction est d'avis que la formation professionnelle au secondaire doit demeurer une possibilité réalisable en fonction des intérêts, des choix et de toutes les variables individuelles. L'éliminer systématiquement à cause des risques d'orientation prématurée ou indue qui s'y attachent n'est jamais proposé comme voie à suivre. Il ne faut pas, estime-t-on, chercher à éliminer la formation professionnelle du niveau secondaire mais il faut plutôt essayer de s'en servir du mieux possible. Cette vision de la réalité n'est pas étrangère à une certaine conception des liens existant entre formation professionnelle et formation générale, question que nous aborderons un peu plus loin dans ce chapitre.

> *Qu'on leur donne la formation professionnelle au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université... Ça dépend des élèves. Il y a des élèves qui ont besoin ou qui désirent prendre de la formation professionnelle assez jeunes. Puis c'est bon qu'on leur en donne. C'est de valeur qu'on ait oublié certaines recommandations du rapport Parent parce que pour certains élèves, c'est ce qui va leur donner le goût au monde scolaire, le goût à continuer des études. Autrement, ils font des décrocheurs externes ou des décrocheurs internes. Si la formation professionnelle a pour effet de faire prendre le goût ou de garder un certain intérêt pour l'école chez un individu, c'est absolument indispensable qu'il l'ait à ce moment-là. Et pour certains, c'est très très tôt. Sans ça ils ne veulent plus rien savoir. Ça dépend, je pense, de la structure mentale de chacun des individus. Ça dépend peut-être aussi du milieu dans lequel il évolue.* (E.16)

Il faut noter un trait particulier aux attentes des professionnels des services d'orientation. Le niveau de scolarité objectif où peut se donner la formation professionnelle compte moins que le degré de maturité des élèves. Celui-ci n'est pas vu comme dépendant de l'âge chronologique mais de l'expérience et de la connaissance réelle qu'un jeune peut avoir du marché du travail. Cette idée s'articule à une certaine approche dans les pratiques d'orientation qui met l'accent plutôt sur l'aspect professionnel que scolaire de l'orientation[1]. Par leur observation de la réalité, les conseillers d'orientation remarquent que les jeunes ont tendance à retarder d'eux-mêmes le moment de

---

1. Cette approche sera présentée au Chapitre 6 de ce rapport.

choisir et à désirer davantage prendre une formation au niveau collégial. La situation qu'ils ont à affronter sur le marché du travail le laisse assez facilement comprendre.

Le milieu scolaire s'attend donc en général à ce que la formation professionnelle soit offerte au niveau secondaire d'abord en fonction de facteurs individuels parmi lesquels la notion de choix professionnel occupe une place de premier plan. Le rôle de l'insuccès et/ou du manque d'aptitudes scolaires persiste comme problème et comme malaise. Ce milieu se montre favorable à un report de la formation professionnelle vers la fin du secondaire et il pose le décloisonnement comme une nécessité dans le cheminement des élèves.

3.2.2 Le milieu de travail

Sur la question du niveau de la formation professionnelle, le milieu du travail se révèle encore une fois plus partagé que le milieu scolaire. On y trouve des positions moins facilement réconciliables et qui tendent plus fréquemment à privilégier une formation professionnelle au niveau ou à partir du niveau d'études collégial.

Dans la catégorie des employé-e-s, c'est dans le secteur du commerce et secrétariat que le désir pour une formation de niveau collégial s'est le plus clairement affirmé. On gagnerait des avantages certains à la donner à ce niveau.

> *Personnellement, je trouve qu'en sortant du secondaire les étudiants sont encore jeunes pour commencer à travailler. Moi je le sais, j'ai commencé assez jeune. Il y aurait encore des choses à apprendre. Il y a toujours des choses à apprendre, quitte à ce que ce soit juste prendre de la maturité avant de commencer à travailler.* (E.37)

Malgré ces avantages, il ne paraît pas indispensable d'attendre le niveau collégial pour donner de la formation professionnelle. A

côté de ces considérations de formation, la question des possibilités d'embauche entre en jeu. Parce qu'il n'est pas nécessaire ou, plus, parce qu'il n'est pas utile pour se trouver un emploi, le fait de détenir une formation ou un diplôme d'études collégiales perd de son intérêt aux yeux de certaines personnes. Dans de telles circonstances, pourquoi consacrer des années à une scolarisation non rentable. Le niveau d'études secondaire paraît alors suffisant. L'idée que la formation professionnelle est un processus qui ne s'arrête pas après la sortie de l'école semble venir soutenir la perspective de ne pas retarder à tout prix le moment de la donner. Il est intéressant de faire remarquer que les mêmes personnes qui, dans cette catégorie, n'aspirent pas nécessairement à une formation professionnelle de niveau collégial sont les mêmes qui entrevoient facilement qu'elle devrait être dispensée en milieu de travail.

Dans le secteur de l'équipement motorisé, on retrouve cette même idée de ne pas retarder inutilement, c'est-à-dire sans garantie d'emploi, la formation professionnelle. Personne n'a posé comme nécessaire ou préférable le niveau collégial, à moins que certaines spécialisations ne l'exigent. La formation professionnelle doit être accessible, le plus tôt possible, dès que l'intérêt se manifeste.

Si on passe au personnel d'encadrement et de direction, on constate de nouveau pour les deux secteurs que le facteur du choix individuel est toujours présent. En conséquence, on reconnaît une place pour une formation professionnelle au secondaire. Pour environ la moitié des personnes qui ont exprimé leurs attentes sur cette question, le niveau secondaire apparaît cependant comme posant une limite au cheminement professionnel.

> *Je suis d'accord pour donner de la formation professionnelle dès le secondaire. Je pense que certaines connaissances de base leur sont nécessaires. Qu'ils poussent un peu plus loin l'enseignement au collégial! Qu'est-ce qu'une charte de compagnie par exemple, une politique d'entreprise, comment ça fonctionne, etc.? (...) Secondaire V, Section commerce, je trouve ça un peu faible. Les employeurs deviennent*

de plus en plus exigeants. Avant, on demandait un DEC, par exemple. Une technicienne en administration était un produit tellement recherché! Aujourd'hui, on demande un professionnel. Une formation de niveau secondaire ne serait pas suffisante à mon avis.

Une formation de niveau collégial faciliterait l'ouverture d'esprit et développerait chez l'individu, la capacité de comprendre le milieu dans lequel il travaille. L'employé serait alors apte à saisir le système sous-jacent à l'entreprise de sorte qu'il serait plus en mesure de comprendre la nature de sa fonction et de ses responsabilités par rapport à celles des autres. Une telle aptitude réduit la nécessité d'un contrôle constant et immédiat de l'employé, ce qui, ajouterons-nous, présente autant sinon plus d'avantages pour l'employeur que pour l'employé.

Le milieu de travail, dans les deux secteurs à l'étude, situe donc la formation professionnelle au niveau qui correspond aux choix personnels, aucun niveau n'étant a priori exclu. Dans toutes les catégories et pour les deux secteurs d'activités, on trouve une partie des répondant-e-s qui, sans rejeter le secondaire, accorde cependant une préférence à une formation de niveau collégial. Il s'agit d'une préférence au plan des principes. En effet, ces mêmes personnes ne requièrent pas nécessairement une formation professionnelle de niveau collégial pour les tâches qu'elles ont à exécuter ou à faire exécuter.

Si on met en parallèle les deux milieux, on voit que l'un et l'autre admettent que la formation professionnelle puisse être dispensée à tous les niveaux c'est-à-dire au niveau qui répond aux aspirations professionnelles des individus. En milieu de travail, on émet cependant plus explicitement une préférence pour une formation professionnelle de niveau collégial, bien que cela ne soit pas présent chez toutes les catégories. En milieu scolaire, on souligne que la formation professionnelle a bien sa place au secondaire.

3.3 LA POPULATION TOUCHÉE ET LES PROBLÈMES DE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Il est connu que la population étudiante fréquentant le secteur de la formation professionnelle à l'école secondaire est plutôt hétérogène quant aux raisons qui l'amènent à prendre une telle formation. On a vu, dans les attentes analysées plus haut, que le choix professionnel individuel devrait l'emporter quand au moment d'accéder à la formation professionnelle. On sait cependant que ce n'est pas uniquement sur la base de ce choix que se constitue la population du secteur professionnel au secondaire. D'autres facteurs viennent compliquer la situation dont celui des aptitudes scolaires en particulier. Comment les milieux étudiés définissent-ils la population à qui doit s'adresser la formation professionnelle au secondaire? On verra que le milieu scolaire ouvre la porte à diverses possibilités. Quant au milieu de travail, il nous sera difficile de présenter ses attentes sur ce sujet, l'information recueillie étant trop restreinte pour le faire convenablement. Nous nous contenterons de fournir quelques indications dont la portée demeure forcément très limitée et qui n'autorisent pas de comparaison entre les deux milieux.

3.3.1 Le milieu scolaire

La question des difficultés de cheminement scolaire c'est l'épine enfoncée dans le pied du personnel enseignant et, à un point de vue différent, dans celui du personnel d'encadrement et de direction en milieu scolaire. Aussi, les attentes reflètent une tension entre des positions extrêmes: l'exclusion ou l'ouverture pour les élèves en difficultés. Au-delà du défi pédagogique qu'on peut juger nécessaire de relever ou non, il se pose pour nous la question des effets, au plan de l'insertion professionnelle, de cette association entre problèmes de cheminement scolaire et orientation au secteur professionnel dès le secondaire.

Si on considère en premier lieu les attentes du personnel enseignant, on remarque que la question des capacités scolaires se pose comme un élément problématique dans la démarche de définition de la population du secteur professionnel. Pour tous, le problème est présent: dans les faits, ce secteur reçoit une clientèle qui, en partie, ne satisfait pas aux critères de la réussite, qui est en même temps démotivée par rapport à l'école et qui désire rejoindre rapidement les rangs du marché du travail.

Une fois cela reconnu, les attentes divergent quant à la réalité future. Chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat, on trouve d'abord l'idée qu'il est indispensable de réussir à l'école pour les élèves qui veulent s'engager sur cette voie. Quant à la réussite, elle se définit en fonction des matières de formation générale ou en fonction d'une réalité qu'on appelle capacités intellectuelles ou en fonction des deux[1]. Une formation en commerce et secrétariat serait donc aussi exigeante et peut-être même davantage qu'une formation générale.

> *Il ne faut pas s'en venir au commercial avec l'idée que c'est un cours facile. Ce n'est pas vrai. Il faut être pas plus mais aussi intelligent pour faire un bon cours commercial qu'un bon cours général. Les aptitudes ne sont peut-être pas les mêmes mais après sa 2e commerciale, l'élève s'en va sur le marché du travail. Il doit être capable d'écrire son français sans faute. Si après sa dernière année au général, l'élève ne peut pas le faire correctement, il lui reste encore ses trois ans de cegep. Mais, celui qui finit son commercial ne peut pas. Il a fini ses études. Il ne faut pas que l'élève soit moins intelligent. Il ne faut pas venir au commercial en pensant que c'est moins difficile. Au contraire, il faut au commercial des gens intelligents. Nous autres, on ne peut pas passer notre temps à revenir sur la même chose. Il faut avancer. La matière, ça se suit toujours, ça va en augmentant de difficultés.* (E.4)

---

1. Il arrive que succès dans les matières académiques ou générales et potentiel intellectuel soient assimilés l'un à l'autre. Il se produit aussi dans certains cas, un glissement dans l'usage de ces deux notions.

Les enseignants et enseignantes en commerce et secrétariat sont fier-e-s de dire que les élèves du "commercial" sont particulièrement motivés, qu'ils veulent apprendre et qu'il n'est pas nécessaire d'user de discipline à leur endroit. La hâte à se retrouver sur le marché du travail induirait chez eux un goût particulier de l'effort et de la réussite. De telles constatations s'éloignent considérablement du portrait qu'on trace habituellement des élèves du secteur professionnel en les décrivant comme des individus non motivés.

Pour les élèves qui ne réussissent pas, on trouve deux façons d'envisager le cheminement scolaire: la première laisse place à diverses solutions: laisser jouer le facteur de la maturation personnelle, miser davantage sur un enseignement individualisé, etc. La seconde veut que l'orientation vers les métiers ou vers l'enseignement professionnel soit envisagé comme solution. Il serait nécessaire de préciser ici que sur le territoire 1, le champ du commerce et secrétariat ne se reconnaît pas comme faisant partie du secteur professionnel. Il se distingue aussi du secteur général pour former ce qu'on appelle "le commercial", mais il se reconnaît beaucoup plus proche du second que du premier.

L'une des grandes difficultés de l'enseignement professionnel viendrait justement du fait qu'il ne tient pas compte de cette distinction et qu'il se retrouve constamment tiraillé entre deux types de clientèle: celle qui réussit académiquement et celle qui ne réussit pas. Dans la pratique courante, l'enseignement professionnel serait toujours à la recherche d'un impossible compromis pour satisfaire en même temps et par les mêmes moyens l'une ou l'autre clientèle.

Actuellement, certains élèves prennent une formation professionnelle mais ils pourraient faire des études postsecondaires. Ils la prennent au cas où ça ne marcherait pas... Ils modifient les moyennes et le reste de la clientèle en souffre parce qu'on est obligé d'adapter les programmes en fonction de cette clientèle qui pour-

rait poursuivre ses études et faire autre chose. On met des profils à l'intérieur des programmes pour permettre à ces étudiants de poursuivre leurs études post-secondaires tout en ayant pris une formation professionnelle ou secondaire. On met des éléments de formation qui débordent la formation professionnelle comme telle. Ca ne rend pas service à ceux qui seraient limités à une formation professionnelle au secondaire. (E.6)

Dans cette ligne de pensée, la solution de ce problème réside dans le fait d'inciter davantage les élèves qui réussissent à poursuivre leurs études et à ne pas prendre de formation professionnelle terminale au secondaire. On aurait donc une clientèle plus homogène à laquelle il serait plus facile d'adapter l'enseignement... mais qui serait en même temps caractérisée par une faible réussite à l'académique.

Ce n'est pas réaliste de penser que tous les étudiants vont acquérir une formation professionnelle en post-secondaire parce que ce n'est pas réaliste de croire que tous les étudiants ont les capacités intellectuelles pour le faire, même s'il y a beaucoup de volonté. Pour ce type d'étudiants, la formation professionnelle convient, pour ceux qui ne peuvent pas aller plus loin. Il y a aussi une question de goûts[...] La formation professionnelle ne doit pas se donner à une clientèle plus vaste que ceux qui en ont réellement besoin de façon à pouvoir la réorienter en fonction de ce type de clientèle. (E.6)

En termes réalistes, cela supposerait, parmi les mesures de correction possibles, de soutenir financièrement les élèves capables de réussir mais qui se voient obligés pour des raisons économiques de quitter l'école pour aller travailler. Quant aux mesures scolaires et pédagogiques à prendre pour ceux qui ont des difficultés, nous verrons un peu plus loin en quoi elles consistent.

En somme, le personnel enseignant du commerce et secrétariat s'attend d'abord à une clientèle qui manifeste de bonnes aptitudes à la réussite scolaire. Ensuite, il se révèle partagé entre deux positions: l'une voit la possibilité d'offrir la formation correspondant à ce champ à des élèves qui ont des difficultés et l'autre ne l'envisage pas, suggérant que ces élèves soient plutôt orientés

vers le professionnel ou ce qu'on appelle aussi "les métiers manuels"[1].

Du côté de l'équipement motorisé, le personnel enseignant s'attend à trouver, dans tout le secteur professionnel, une clientèle qui y vient par choix et qui peut réussir. Il faut autant d'intelligence pour réussir là qu'ailleurs, aime-t-on dire parfois. Cela est également vrai en ce qui concerne le champ particulier de l'équipement motorisé: un bon mécanicien doit être capable de résoudre des problèmes complexes et pour y arriver il doit disposer de bonnes aptitudes - intellectuelles et autres - et d'une bonne formation.

Dans la réalité, on reconnaît et on déplore que dans son ensemble, le secteur professionnel soit devenu le déversoir d'une clientèle éprouvant des difficultés, fatiguée de l'école ou incapable d'y réussir selon les critères officiels[2]. On ne nie pas le problème mais on ne veut pas voir la situation comme dramatique ni totalement bloquée.

> *Il y a des petits gars qui vont au général, qui sont tannés d'aller à l'école proprement dite. Autrement dit, il y a des petits gars qui ne se développent pas au général. Quand ils arrivent au professionnel, on en fait de bons mécaniciens. Ils sont capables physiquement. Une fois qu'ils ont reçu une certaine théorie, ils vont sur le marché du travail. Ils se placent. Les employeurs sont contents. Si tu les laisses aller au cegep, tu les perds(...) Ils peuvent être très faibles au général et puis être de très bons étudiants au professionnel.* (E.10)

Si par la force des choses, le professionnel est devenu un déversoir, fait-on remarquer, il n'en faut pas moins tenter de tirer le maximum de tous les élèves, aussi grandes que soient leurs difficultés.

---

1. Les données ne précisent pas s'il s'agit du Professionnel court ou du Professionnel long.
2. Dans les propos, la distinction entre Professionnel court et Professionnel long ne se fait pas toujours à cet égard.

D'ailleurs, tout comme dans l'autre champ de formation, il arrive qu'on soit prêt à envisager l'orientation vers les métiers comme étant en elle-même une solution pour les élèves qui réussissent mal à l'école.

Au plan des solutions pour régler le problème de l'hétérogénéité de la clientèle du professionnel, diverses perspectives ont été ouvertes. Pour faire jouer davantage le facteur du choix individuel, il faudrait accroître les possibilités d'exploration technique au début du secondaire. Cela permettrait d'avoir des élèves mieux informés et plus motivés. Pour rehausser le niveau du rendement des élèves, il y aurait lieu de mettre en oeuvre diverses mesures ou moyens qui appartiennent, comme l'analyse le montrera plus loin, à des approches considérablement différentes entre elles. Avant d'attaquer directement cet aspect du problème, nous allons voir comment le personnel non enseignant définit à son tour la population étudiante susceptible de recevoir une formation professionnelle au secondaire.

Rappelons auparavant que, au-delà de certaines différences dans la façon de définir la population étudiante au secteur professionnel, les enseignants des deux champs de formation ont un point en commun dans leurs attentes: ils aspirent à une clientèle étudiante qui ne se définit pas par l'échec car ils estiment que la formation dans leur champ respectif exige de bonnes aptitudes intellectuelles ou scolaires, ou les deux à la fois.

Si on se tourne du côté du personnel non enseignant, on découvre que l'on ne définit pas tout-à-fait de la même façon la population susceptible de recevoir de la formation professionnelle. La question de la réussite académique ou des capacités intellectuelles semble moins centrale pour décider qui peut prendre de la formation professionnelle et qui ne peut pas en prendre. Ainsi, puisqu'on admet que la formation professionnelle doit suivre les choix individuels il ne faut pas en limiter la clientèle sur la base de critères prédéterminés. On trouve

ici un certain renversement de l'une des perspectives qui se dégage:it des attentes du personnel enseignant. En ce sens, un intérêt ou une aptitude pour une formation technique peut devenir un facteur déclenchant de réussite à un autre niveau. C'est du moins une position défendue chez le personnel d'encadrement et de direction.

> *Il y a des gens pour qui des concepts, ça ne peut pas durer longtemps. Il leur faut des choses concrètes. Par la suite, à un moment donné, on remarque que ces gens-là dans la vie vont quand même percer(...) Je crains (qu'à vouloir) donner d'abord une formation générale, et par ça on entend plutôt intellectuelle, et après donner des techniques c'est dangereux qu'un grand nombre d'individus en viennent à ne plus avoir d'intérêt pour l'école. Puis, ils vont décrocher et ils vont être péniblement embêtés et embêtants. Il y a des gens pour qui la géographie, la philosophie ou la formation économique, ça ne leur dit rien. Il faut qu'ils s'accrochent à des choses concrètes. Peut-être qu'on a des réponses sur des choses plus abstraites ensuite. Ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de capacité intellectuelle, mais il semble qu'ils ont une structure mentale différente.* (E.16)

Nous retrouvons ici la notion très couramment attachée au profil définissant ces élèves: on dit volontiers d'eux qu'ils sont des "manuels".

Le maintien de l'ouverture à une clientèle hétérogène du point de vue de la réussite académique suppose cependant l'aménagement de cheminements adaptés à ces divers niveaux ou types de réussite. Jusqu'à mainterant, la Commission scolaire du territoire 1 de notre enquête a tenté de faire accéder le plus possible au Professionnel long les élèves inscrits au Professionnel court. C'est ce qui nous a été affirmé du côté de ce qu'on appelle les métiers manuels dont fait partie le champ de l'équipement motorisé.

Nous autres on s'est dit: "on va prendre les étudiants qui ont 17 ans et plus et qui ont échoué leur secondaire III. Ces gens-là ne peuvent plus doubler. Il y en a qui ont déjà doublé une fois". On les prend, on leur donne de l'atelier, des travaux pratiques. Ensuite, on leur donne des matières académiques de niveau 320 au lieu de 312. Après on les prend et on les inscrit au secondaire long. Ils ne restent pas au Professionnel court(...) Ils sont en P.C. III mais ils peuvent passer au P.C. IV ou au P.L. IV. (E.15)

L'ouverture à une clientèle diversifiée du point de vue de la réussite scolaire est aussi caractéristique des attentes recueillies chez le personnel responsable de l'orientation des élèves. La formation professionnelle devrait s'adresser à la clientèle qui désire en prendre, indépendamment de son degré de réussite en formation académique ou générale[1]. Il ne faut pas faire de cette dernière, pense-t-on, la condition d'accès à la formation professionnelle. Sinon, l'école manque à sa nouvelle mission et l'intégration de la formation professionnelle au sein même du système scolaire ne se justifie plus.

Il faudrait aussi un mécanisme pour les gens qui n'ont pas de motivation jusqu'au secondaire V en formation générale. Les individus qui ne sont pas faits pour la formation générale devraient avoir la possibilité de prendre un professionnel. Le mécanisme devrait exister. On a tendance malheureusement à évaluer le monde en fonction des notes scolaires puis on ne mesure pas les habiletés des individus. Si l'école n'est pas capable de s'organiser pour accepter dans ses cadres ce genre de clientèle-là, qu'ils sortent la formation professionnelle des écoles pour les centres d'apprentissage. (E.20)

Sans vouloir entrer dans l'explication de cette différence de perspective entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant quant à l'importance de la réussite scolaire dans la définition de la population devant fréquenter le secteur professionnel, il paraît nécessaire de proposer quelques brefs commentaires. Le personnel

---

1. On remarquera ici l'identification qui est fréquemment faite entre formation "académique" et formation "générale".

enseignant se trouve en première ligne face à la tâche de formation. C'est lui qui rencontre de façon directe et immédiate les difficultés de tous ordres que peuvent présenter les élèves. Bien qu'il soit secondé et soutenu par l'ensemble des services pédagogiques, c'est l'enseignant qui, dans sa pratique quotidienne, doit arriver à surmonter ces difficultés. Dès lors, on voit mieux qu'il soit plus sensible au fait que les élèves à qui il enseigne soient réputés comme capables de réussir[1].

Le problème de l'hétérogénéité de la clientèle étant posé, tel que vu par le milieu scolaire, voyons maintenant quelles solutions entrevoit ce même milieu pour les élèves qui présentent des difficultés dans leur cheminement scolaire et qui se retrouvent souvent au secteur professionnel[2]. Dans l'ensemble, les propositions sont nombreuses et variées. On peut dire, notamment chez le personnel enseignant, qu'il y a presque autant de solutions proposées que de répondants pour chacun des deux champs de formation.

Avant de présenter ces solutions, nous aimerions formuler quelques remarques. A plusieurs reprises, les répondants avouaient ne pas avoir de solutions à proposer mais ils finissaient toujours par en trouver ensuite. Par ailleurs, les solutions proposées par une même personne peuvent être contradictoires; souvent, il ne s'agit que d'apparence. Ces remarques indiquent que l'expression des attentes implique un processus de conscientisation qui fait passer d'une position à une autre. La deuxième position peut être différente et même critique par rapport à la première étant donné la progression de la réflexion. Cette progression montre bien le caractère actif

---

1. Inversement, on sait que les attentes des enseignants ont un effet sur la réussite des élèves. C'est cette réalité que désigne le célèbre "effet Pygmalion".

2. On ne réfère pas expressément ici au Professionnel court. Lorsque les points de vue recueillis le font, nous le mentionnons.

des attentes et justifie le statut de "productions culturelles" que nous leur avons donné.

Les solutions envisagées se situent à plusieurs plans: organisation scolaire, programmes, pédagogie. Elles ne sont pas nécessairement incompatibles même si elles peuvent être différentes d'un individu à l'autre. La plupart des solutions sont communes aux deux champs de formation; nous en traiterons d'abord pour ensuite nous tourner vers les solutions particulières à l'un ou l'autre champ.

Dans les deux champs de formation, on trouve chez le personnel enseignant une critique ou, du moins, une interrogation sur les effets des mesures spéciales traditionnellement prises à l'endroit des élèves en difficultés. On entretient des doutes sur le classement spécial et, dans la même veine, on craint que l'orientation au secteur professionnel pour raisons d'insuccès ne contribue à accroître les préjugés et d'autant plus s'il s'agit du Professionnel court.

> *Peut-être qu'ils ne sont pas aussi bons intellectuellement mais au point de vue des habiletés, ils sont bons. Pour moi, s'ils travaillaient plus chez eux, à la maison, ils ne seraient pas au Professionnel court. Ce sont des élèves qui ne travaillent pas fort. Comment leur faire aimer ça? Ils ne sont pas forts en théorie, ils ne sont pas trop pires en atelier, les écoles qui font le général leur disent: "Eh bien, tu vas aller aux métiers". C'est pas bien. C'est comme si c'était une punition d'aller aux métiers. C'est peut-être moins pire maintenant, ça c'est amélioré mais ça se faisait il y a une dizaine d'années après la formation des polyvalentes.* (E.13)

On trouve également dans les deux champs diverses formes d'insistance sur une pédagogie individualisée, soit qu'elles mettent en évidence le facteur affectif ou le facteur cognitif entrant en jeu dans l'apprentissage. On parle alors d'accorder à chacun toute l'attention qu'il mérite et de ne rejeter personne sous aucun prétexte, de créer des liens, de soutenir les efforts personnels, de respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève etc.

Autre caractéristique des attentes sur les voies de solution aux difficultés scolaires, on suggère un allongement de la période de formation. Cette voie de solution mise en même temps sur la maturation et sur le respect du rythme individuel. Appliquée à la formation professionnelle du niveau secondaire, elle permet de reporter le moment de la sortie vers le marché du travail. Comme on aura l'occasion de le voir plus loin, une formation professionnelle plus longue correspondrait mieux au modèle idéal entretenu chez la majorité des enseignant-e-s interviewé-e-s. Elle comporterait comme avantage d'alléger chacune des tranches du programme, de l'étaler et ainsi de mieux l'approfondir dans son ensemble.

A côté de ces solutions partielles, nous pouvons faire remarquer que, dans les deux champs de formation, l'orientation vers le secteur de l'enseignement professionnel apparaît à certains comme une solution en tant que telle. Certes, il s'agit là d'une solution globale et discutable, s'il n'y a pas par ailleurs de choix professionnel correspodant. Mais s'il y a un choix, cette solution présente une certaine efficacité de court terme. Elle ne règle cependant pas le problème de l'émergence constante des problèmes d'apprentissage d'adaptation à l'école.

Pris séparément, chacun des champs présente certaines attentes qui lui sont spécifiques. Ainsi, en commerce et secrétariat, on a abordé la question de la récupération dans les matières de formation générale. La récupération apparaît comme un moyen probable ou éventuellement utile pour aider les élèves en difficulté mais elle comporte certains dangers dont celui d'enlever définitivement le goût de l'école, plutôt que de l'éveiller. La récupération pourrait être envisagée lorsqu'il n'y a pas de difficultés importantes. Le cas échéant, on a suggéré une orientation vers la formation professionnelle ou l'intégration de certaines activités de travail au curriculum.

Ce genre de solution soulève le problème du maintien ou de l'abolition du Professionnel court qui a toujours été associé aux

difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Sur ce point, le champ de l'équipement motorisé présente des attentes non équivoques. L'abolition du Professionnel court n'est jamais souhaitée en elle-même étant donné qu'elle ne donne pas la clef de la solution aux problèmes réels rencontrés dans cette filière scolaire. Si l'étiquette change, la population en difficulté demeure et c'est là, croit-on, qu'il faut intervenir. De plus, cette formule tant décriée n'a pas eu que des effets négatifs.

Le champ de l'équipement motorisé, se particularise sous d'autres points de vue. Nous y avons noté des attentes pour des changements dans les programmes. Ces changements consisteraient à introduire des éléments de formation pré-professionnelle dans la formation générale ou à donner un format modulaire aux programmes actuels. Un tel format paraîtrait plus facilement adaptable à un enseignement individualisé.

Enfin, les enseignants du champ de l'équipement motorisé sont quasi unanimes à réclamer une réduction du nombre d'élèves par atelier[1]. Selon eux, il est impossible d'enseigner selon le rapport maître/élèves existant actuellement. Plusieurs font état de leur propre expérience de stage en industrie où on forme, avec des adultes intéressés et expérimentés, des groupes qui n'excèdent pas 8 ou 10 personnes. A plus forte raison, est-il nécessaire de restreindre le nombre d'élèves dans les ateliers professionnels à l'école secondaire.

> *J'ai eu des années à enseigner à 8 élèves. Je vous jure que les élèves sont pas mal meilleurs que lorsqu'on en a 16 ou 17. On ne peut pas s'en occuper autant qu'on veut. Avec 12 élèves en atelier, c'est l'idéal; 15 c'est le gros maximum(...) Ca me ferait rien qu'ils m'enlèvent 20% de mon salaire mais qu'ils ne nous bourrent pas d'élèves pour que ça soit l'élève qui paye encore une fois.* (E.13)

---

1. En présentant son mémoire sur la formation professionnelle des jeunes au ministère de l'Education en 1983, l'Association des professeurs en équipement motorisé du Québec a fait de cette demande l'une de ses priorités.

A propos des difficultés de cheminement scolaire, on peut donc constater que le personnel enseignant des deux secteurs formule des attentes qui se rejoignent en bonne partie. Les attentes se rattachent à deux types de logique: d'une part, certaines attentes supposent un aménagement du contexte scolaire au secteur général et au secteur professionnel; d'autre part, d'autres attentes supposent plutôt un déplacement des élèves et de leurs problèmes d'un secteur vers un autre. C'est, dans le premier cas, le modèle d'adaptation de l'école à l'enfant qui émerge. Dans le deuxième cas c'est l'inverse, avec l'adaptation de l'enfant à l'école.

Voyons maintenant quelles caractéristiques définissent les attentes du personnel non enseignant face aux solutions à promouvoir pour résoudre les difficultés de cheminement scolaire. Chez le personnel d'encadrement et de direction, les solutions concrètes envisagées peuvent être ramenées à trois caractéristiques principales.

D'abord, on suggère que la solution des problèmes d'adaptation et d'apprentissage passe inévitablement par un effort d'innovation pédagogique afin de diversifier les approches et les contenus de formation. Jusqu'à maintenant, l'innovation pédagogique, de l'avis d'un informateur, s'est surtout adressée aux élèves moyens ou forts et elle a négligé les faibles, les "pas pressés, les marginalisés". Or, c'est auprès d'eux qu'elle doit intervenir. L'innovation se heurte aux contraintes de l'organisation scolaire - celles-là même ajouterons-nous, qu'on peut considérer comme étant en partie à l'origine des difficultés - Il devient donc difficile d'innover à l'intérieur d'un appareil scolaire lourd et rigide. Il est difficile d'arrêter la machine et de sortir du fonctionnement scolaire normal les élèves qui, eux, ne fonctionnent pas.

La deuxième caractéristique des attentes à ce sujet découle en un certain sens de la première. Si elle peut être appliquée comme moyen de résoudre les difficultés scolaires, la récupération ne sau-

rait l'être sans un minimum de mise en place de moyens spécifiques. Elle requiert une structure d'accueil, un personnel et une pédagogie particulièrement orientés vers des objectifs de récupération: elle ne s'improvise pas et elle n'équivaut pas à une simple répétition des enseignements déjà prodigués.

Dans les attentes exprimées par le personnel d'encadrement et de direction, la récupération n'est pas le moyen absolu pour résoudre les difficultés scolaires. Elle est plutôt considérée avec une certaine retenue.

> *Avant que le primaire ait produit des résultats nouveaux, c'est pas pour demain, c'est pour dans cinq ans. Il y a du monde qui s'en vient et qui a besoin de réponse(...) la pédagogie est à renouveler en récupération(...) Il faut trouver une nouvelle pédagogie qui pourrait accrocher les élèves. Les adolescents sont dérangés par toutes sortes de problèmes. Ils sont déphasés(...) Pour les candidats au P.C. il faut pas remplacer la misère de l'école par encore plus d'école. Ce n'est pas une solution.*(E.8)

A la récupération, on semble préférer une pédagogie par centre d'intérêts qui, elle, repose sur une prise en compte de tous les facteurs individuels présents dans le processus d'apprentissage. Il faut ainsi stimuler l'intérêt autour de l'objet d'apprentissage car c'est son absence qui explique bon nombre de difficultés et de retards et l'on ne peut stimuler l'intérêt pour un objet sans tenir compte du sujet. Donner un contenu plus pratique et plus concret apparaît comme un moyen privilégié d'éveiller l'intérêt pour les apprentissages scolaires.

On arrive ici à la troisième caractéristique des attentes en ce domaine. Elle pourrait être définie comme un consentement critique ou un accord sous réserves à la formule du Professionnel court. Cette position équivaut à l'idée que son abolition ne résoudra pas plus de problème que son existence ne l'a fait jusqu'à maintenant dans le système scolaire. Selon certains avis, le Professionnel court a

produit des résultats valables sur le territoire de la Commission scolaire à l'étude. Ces résultats ne peuvent être que limités et nous verrons dans le témoignage qui suit comment est conçue cette limite. Toutefois, ils sont bien réels.

> *On peut atteindre de bons résultats. Il y a une limite. Il y a une chose avec laquelle on doit s'entendre au départ, c'est qu'il faut que chacun accepte d'être ce qu'il est avec ses limites, que ça soit la longueur de son nez, la couleur de ses yeux ou les capacités de son cerveau. Ça c'est plus difficile à admettre. Les gens acceptent plus d'avoir le nez de telle ou telle forme mais les capacités intellectuelles, on a des difficultés[...] Le Professionnel court, c'est quand même valable pour eux autres. Normalement, ils devraient prendre quand même une certaine formation personnelle que ce soit de la bienséance comme on avait autrefois, de la sociologie, se respecter et respecter l'autre[...] Il y a au moins ça que l'élève peut prendre[...] Puis, dans la technique, on lui enseigne quelques habiletés. Il y a des élèves qui en acquièrent et qui excellent à un moment donné. On en a vu en mécanique automobile, en débosselage. Ceux-là, ils ne font pas les manchettes.* (E.16)

Comme la récupération, il peut être considéré comme voie de solution dans la mesure où il est aménagé de manière spécifique. Il faut envisager des programmes adaptés, un personnel enseignant et un encadrement adaptés à la population étudiante qui y est inscrite. Pour éviter que le Professionnel court ne devienne une voie de ségrégation et de relégation, il faut prévoir des mécanismes concrets de passage au Professionnel long, sans quoi c'est la voie de déviation sans retour à la voie principale ou normale.

Chez le personnel non enseignant, la catégorie des professionnels des services d'orientation met l'accent sur des solutions différentes de celles qui ont été exposées jusqu'ici. Pour les élèves qui éprouvent des difficultés à l'école, et l'on pense ici aux matières académiques surtout, on suggère de les diriger vers la formation professionnelle.

Si les élèves ont des difficultés une fois orientés au professionnel, il faut alors déscolariser la formation et avoir recours à l'expérience directe pour stimuler l'apprentissage.

> *Plus les jeunes vont connaître la réalité du travail, plus ils auront de maturité vocationnelle(...) Le travail d'été, les stages d'exploration augmentent le rendement en atelier, leur façon de s'organiser. L'expérience directe dans le monde du travail apporte des nouvelles dispositions, c'est une source de motivation(...) On a des gens de métier qui ont des compétences sans avoir des compétences académiques. Les jeunes peuvent faire des apprentissages directs sur le marché du travail avec la possibilité de prendre de la formation plus tard, sans tabler sur les acquis académiques. Quand ils reviennent à l'éducation aux adultes, ils sont changés. Ils ont connu une valorisation par le travail et non seulement l'échec. Ils veulent apprendre.* (E.21)

Effectuer la totalité ou une partie de la formation dans un centre d'apprentissage ou en entreprise au moyen des stages pourra donner aux élèves en difficulté le moyen d'accéder à des postes de travail. De là, ils pourront mieux saisir la nécessité de poursuivre ou d'approfondir leur formation.

On reprendra ultérieurement certains aspects de cette vision de la réalité en traitant du rapport entre formation générale et formation professionnelle. Pour l'instant, nous allons tenter de dégager les points de convergence et de divergence dans les attentes concernant la population à qui doit s'adresser la formation professionnelle à l'école secondaire et les solutions à mettre au point pour régler les difficultés scolaires qu'elle présente fréquemment.

L'image que donnent les attentes du milieu scolaire se précise en fonction des catégories de personnel. Comme on l'a indiqué déjà, le personnel enseignant reconnaît dans l'ensemble l'existence de ces difficultés chez les élèves. Dans chacun des champs on aimerait enseigner à une population capable d'assimiler des apprentissages qui sont aussi complexes, affirme-t-on, que ceux reliés à la formation

générale. Dans les deux champs, on aspire à des solutions qui vont dans le sens d'un aménagement du contexte scolaire, ou d'un transfert des élèves d'un secteur à l'autre de la formation scolaire, ou dans le sens de ces deux types de solutions à la fois.

Le personnel non enseignant exprime des attentes qui se partagent suivant l'une ou l'autre voie de solution. Il ressort de l'analyse des attentes du personnel d'encadrement et de direction un intérêt marqué pour les formules d'aménagement de la pédagogie et du contexte scolaire. Quant au personnel de l'orientation, il privilégie davantage le transfert vers la formation professionnelle et, éventuellement, le milieu du travail.

Nous croyons que les caractéristiques de ces diverses prises de positions sont concordantes avec les fonctions objectives qu'occupent les diverses catégories de répondants dans l'appareil scolaire de même qu'avec une certaine tradition idéologique de l'école. La tâche de l'enseignant a toujours été définie comme celle de transmettre un objet de connaissance. L'influence du contexte scolaire sur le sujet apprenant de même que tous les facteurs individuels pouvant brouiller le champ de transmission de la connaissance ont plutôt été portés au deuxième plan. Il n'est pas tout à fait étonnant que les enseignants ne soient pas unanimes à favoriser des solutions allant dans le sens d'une adaptation de l'école à l'enfant et qu'ils se préoccupent d'avoir au point de départ une clientèle apte à apprendre.

Quant au personnel d'encadrement et de direction, sa fonction se situe en dehors de la pratique concrète de l'enseignement. Elle se rapporte au maintien, au développement et à l'orientation de l'ensemble des services pédagogiques. Il est dès lors assez prévisible que la recherche des moyens de résoudre les difficultés scolaires revête un intérêt de premier ordre pour eux. Les professionnels des services d'orientation de leur côté sont tournés vers la préparation et l'intégration au marché du travail. Ils seraient ainsi portés à explorer là

des solutions que d'autres sont tentés de chercher dans l'univers de la pédagogie et de l'école.

3.3.2 Le milieu du travail

Malgré le peu de données dont nous disposons sur les aspects de la formation professionnelle qui sont ici en cause, nous tenterons d'apporter quelques commentaires. Nous nous abstiendrons cependant de toute comparaison.

Chez les employés, nous n'avons recueilli que quelques points de vue dans le secteur de l'équipement motorisé. Les employés de garage ayant répondu à nos questions sur ce sujet font valoir les critères de capacités intellectuelles et de choix pour définir la population destinée à recevoir une formation professionnelle. L'orientation devrait se décider en fonction d'une combinaison des deux critères auxquels s'en ajoute finalement un troisième, celui de la motivation.

> *Il y a certaines personnes qui ont plus de facilité pour certaines choses que pour d'autres (...) Ça ne prend pas moins de capacités intellectuelles pour apprendre l'hydraulique ou la physique que pour apprendre le français. J'ai eu plus de misère à apprendre ces choses-là qu'à apprendre mes matières académiques. Là-dedans, j'ai jamais eu aucun problème(...) Si une personne n'a pas de capacité intellectuelle pour apprendre le français ou les maths, je ne sais pas ce qu'elle va faire en électricité. Mais, ça ne se situe pas tellement au niveau des capacités intellectuelles qu'au niveau de l'intéressement des individus. Par contre, c'est évident que ceux qui ne sont pas capables de réussir un secondaire ne réussiront pas non plus dans les métiers.* (E.54)

Une fois l'orientation prise vers un domaine particulier et en fonction de ces critères, on ira chercher la formation professionnelle au niveau adéquat: secondaire, collégial ou universitaire.

Il faut noter que dans l'expression de ce point de vue, il persiste

une ambiguité autour du critère des "capacités intellectuelles". C'est d'ailleurs toujours la même ambiguité qui rend les attentes confuses à ce propos. On assimile capacités intellectuelles à réussite académique ou à réussite scolaire. C'est là un aspect de l'ambiguité. En outre, on affirme qu'il faut du potentiel intellectuel pour apprendre un métier, mais si un individu en fait la preuve, on voudra qu'il s'oriente ailleurs. Au cours du même témoignage que celui rapporté plus haut, on peut observer ce deuxième aspect de l'ambiguité.

> *Si une personne est capable de réussir son secondaire, il ne faudrait pas que l'orientation se fasse trop vite. Que l'information se donne au début mais que l'orientation ne se fasse pas avant le secondaire V.* (E.54)

Les attentes chez le personnel d'encadrement et de direction ne se sont exprimées, à l'inverse, que dans le secteur du commerce et secrétariat. Elles indiquent, pour une part, qu'il est préférable de laisser toutes les possibilités ouvertes aux choix personnels des étudiants. D'autre part, elles apportent un élément nouveau par rapport à ce qui a été exposé jusqu'ici. Elles mettent ainsi en jeu un critère de détermination au travail.

> *Je pense qu'on doit donner de la formation professionnelle à ceux qui veulent en prendre. Ca ne donne rien de tordre le bras du monde. On devrait en donner à ceux qui veulent y aller et à ceux qui ont du coeur au ventre.* (E.44)

Venant du milieu du travail lui-même, l'insistance placée sur ce critère d'accès à la formation professionnelle ne surprend pas. Cet aspect de la détermination au travail sera d'ailleurs repris lorsque nous aborderons la question du contenu de la formation professionnelle.

En milieu de travail, le problème d'une clientèle en partie définie par l'échec ne paraît pas être une préoccupation. De plus, comme nous avons éliminé au cours de l'entrevue les questions relati-

ves aux solutions à prendre pour les élèves en difficultés scolaires, cet aspect est absent des données. Il a été cependant possible de recueillir quelques avis sur le sujet.

Dans un premier cas, nous avons le témoignage d'un employé de garage selon qui les capacités intellectuelles sont variables d'un individu à l'autre. Pour apprendre un métier, il faut des capacités. Logiquement, cela laisse supposer que l'orientation au secteur professionnel ne peut pas devenir une solution aux difficultés scolaires qui découleraient d'un manque de capacités intellectuelles.

Dans un autre cas, il s'agissait d'un cadre dans le secteur du travail de bureau. Selon cette personne, la meilleure façon de résoudre les difficultés scolaires est de miser sur les forces individuelles, sans que nous sachions exactement de quelles forces il s'agit. Mais il n'est pas question d'orientation au secteur professionnel.

3.4 LE TYPE DE FORMATION PROFESSIONNELLE A DONNER AU SECONDAIRE

Comme nous l'avons montré déjà, il n'y a pas de remise en question, ni en milieu scolaire ni en milieu du travail, du fait de dispenser de la formation professionnelle au niveau de l'école secondaire. Admise à ce niveau scolaire, la formation professionnelle doit se définir de façon plus précise encore afin de cerner la place qu'elle peut occuper par rapport aux autres niveaux où elle est également dispensée. Ces questions semblent importantes car elles permettent d'anticiper plus exactement le mode d'intégration que pourront réaliser les individus sur le marché du travail en y arrivant avec une formation prise à ce niveau. Nous avons donc interrogé nos répondant-e-s sur le meilleur moment d'entamer la formation professionnelle, le nombre d'année qu'elle devrait de préférence durer et le degré de polyvalence ou de spécialisation qu'elle devrait respecter.

Nous verrons à ce propos que les attentes du milieu scolaire et celles du milieu du travail convergent de façon évidente sur certains points, tel celui de la polyvalence, et de façon moins claire sur les autres. Pour chaque milieu, nous analyserons d'abord les attentes sur répartition de la formation professionnelle dans le déroulement du cycle secondaire puis sur le type de formation à donner: polyvalente ou spécialisée.

3.4.1 Le milieu scolaire

L'analyse des données révèle une homogénéité assez remarquable dans les attentes des différentes catégories composant le milieu scolaire, surtout en ce qui concerne les arguments avancés en faveur du report ou de l'allongement de la formation. De même, nous trouvons une forte convergence autour d'un souhait de polyvalence pour l'adaptabilité qu'elle procurerait sur le marché du travail. Comme nous l'avons fait depuis le début, nous nous pencherons sur les points de vue exprimés par le personnel enseignant pour passer en second lieu au personnel non enseignant.

Sur la répartition dans le temps de la formation professionnelle de niveau secondaire, les attentes du personnel enseignant répondent à trois caractéristiques principales que l'on retrouve dans les deux champs. Nous en traiterons donc conjointement. Premièrement, on observe un partage assez équilibré entre des attentes pour une formation professionnelle plus longue de un ou deux ans en général, et plus rarement de trois ans, ainsi que des attentes pour un maintien de la longueur actuelle de la formation. Deuxièmement, le report de la formation professionnelle dans le cheminement scolaire est réclamé de façon dominante: la plupart désire voir la formation commencée plus tard et finir plus tard. Lorsque les attentes pour un allongement et un report de la formation professionnelle se combinent, on se retrouve avec une fin d'études en secondaire VII ou VIII et même IX dans un cas particulier. Troisième-

TABLEAU 2

REPARTITION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE SELON LE PERSONNEL ENSEIGNANT

DUREE ET DEBUT DE LA F.P.	CHEMINEMENTS
Commerce et secrétariat	
R.[1]1 " 3 ans après le sec. V " ⟶	VI VII VIII
R.2 " 3 ans à partir du sec. IV " ⟶	IV V VI
R.3 " 2 ans après le sec. IV " ⟶	V VI
R.4 " 1 ou 2 ans après le sec. V " ⟶	VI (VII)
R.5 pas de réponse	
R.6 " 3 ans à partir du sec. IV " ⟶	IV V VI
R.7 " 3 ans à partir du sec. V " ⟶	V VI VII
Equipement motorisé	
R.1 " 1 an après le sec. V " ⟶	VI
R.2 " 4 ans à partir du sec. IV " ⟶	IV V VI VII
R.3 " 1 an intensif après le sec. V ou le cégep " ⟶	VI ou cégep
R.4 " 3 ans à partir du sec. V " ⟶	V VI VII
R.5 " 2 ans après le sec. V " ⟶	VI VII
R.6 " 3 ou 4 ans après le sec. V " ⟶	VI VII VIII (IX)

[1] R: répondant-e

ment, et par voie de conséquence, la formation professionnelle, selon les attentes exprimées de façon unanime, ne se termine jamais avant le secondaire VI.

Il importe de bien distinguer report et allongement de la formation professionnelle. Car, si on ne fait que repousser dans le temps le moment de la commencer tout en restant d'accord avec sa durée actuelle, c'est à un cycle d'études secondaires plus long qu'on aboutit et non à une formation professionnelle plus longue. Il y a parfois confusion entre ces deux types de transformation envisagés et une analyse trop collée aux termes mêmes des répondants pourrait en déduire que tout le monde réclame une formation professionnelle plus longue alors que c'est beaucoup plus un report qu'un allongement de la formation professionnelle qu'on attend.

On trouvera au tableau 2 l'ensemble des scénarios proposés par le personnel enseignant pour répartir la formation professionnelle au secondaire. A partir de ce tableau, on peut constater que le fait de reporter le début de la formation professionnelle ne s'associe pas au fait qu'elle doive être écourtée. Elle sera plutôt déplacée dans le temps.

Les arguments pour justifier l'allongement ou le report de la formation professionnelle tournent essentiellement autour des notions concernant la qualité de la formation professionnelle. Plus exactement, c'est par le biais de la maturité plus grande de l'élève qu'on atteint à plus de qualité. Avec l'abolition de la septième année du primaire, les problèmes de manque de maturité sont plus fréquents, dit-on. Pourtant, c'est un facteur sur lequel il faut compter à plus d'un point de vue. La maturité joue au moment de l'apprentissage. Elle faciliterait l'exercice du raisonnement critique.

> *Si le gars est plus vieux, il va plus savoir ce qu'il fait (quand il applique des notions théoriques). On fait telle chose ou telle chose: pourquoi? Un gars qui travaille dans un métier, que ce soit n'importe lequel, quand il fait un geste manuel, il y a toujours un pourquoi qui suit: "C'est ça que j'ai dans les mains: pourquoi je fais telle chose? Pourquoi je vais serrer ce boulon-là à telle tension?" Le gars se dit: "il faut que je fasse telle chose par rapport*

à telle autre chose. Le boulon, il faut qu'il tire et qu'il garde sa tension. Il ne faut pas dépasser l'élasticité du métal permise parce que c'est elle qui va avoir le dessus et ça va casser." A chaque fois qu'on fait un geste en formation professionnelle, il faut toujours se demander pourquoi. (E.11)

Dans certaines matières comme le droit commercial, certaines notions ne passent pas du tout si elles sont enseignées à des élèves de quinze ans ou seize ans alors qu'un an ou deux plus tard, l'expérience montre qu'elles peuvent être bien comprises. Un an, dit-on, c'est beaucoup en cette période de la vie.

Plus de temps ne permet donc pas seulement de transmettre des notions plus abondantes et plus complètes - ce qui n'est pas négligeable - mais permet aussi un approfondissement et un murissement des notions acquises. De telles conditions d'apprentissage entraîneraient des effets positifs débordant l'apprentissage en lui-même et touchant le processus d'orientation.

La formation devrait s'étaler sur trois ans(...) Ca fait moins de périodes par semaine mais ça donne à l'élève la possibilité de mûrir les notions et de se réorienter si ça ne convient pas à ses aptitudes et à ses goûts. Au bout de deux mois, certains étudiants se rendent compte que ce n'est pas ce qu'ils voulaient faire. Dans notre système d'éducation c'est très difficile de changer d'orientation après deux mois. L'élève est pris pour suivre l'année au complet. Avec une formation étalée sur une plus longue période, il aurait la possibilité de se réorienter à la deuxième année avec quelques cours de rattrapage. (E.6)

La maturité deviendra de plus un facteur favorable au moment de l'entrée sur le marché du travail. Ce ne sera plus des enfants ou des adolescents mais des femmes et des hommes que l'employeur aura devant lui. D'après les échos qu'ils reçoivent du marché du travail, les enseignants découvrent que les élèves qui ont fait un secondaire VI s'intègrent beaucoup plus aisément que les élèves qui sortent de l'école après un secondaire V. Ils seraient plus aptes à affronter

ce milieu et les problèmes qu'il leur pose avec une année de plus de maturation à leur crédit. Enfin, une formation plus longue, et donc meilleure, garantira plus de mobilité professionnelle.

Si on cherche à savoir s'il ne deviendrait pas préférable d'orienter les élèves au cegep plutôt que de leur faire faire un cours secondaire de un à trois ans plus long, on nous répond par deux objections différentes selon le champ. En commerce et secrétariat, on ne voit pas l'utilité d'un programme de niveau collégial qui équivaut à peu de choses près au programme du secondaire. C'est l'épineux problème du dédoublement des programmes entre les niveaux de formation. En équipement motorisé, on fait remarquer que le cours de niveau collégial est beaucoup trop théorique et pas suffisamment pratique pour produire de bons mécaniciens. Or, comme c'est surtout de mécaniciens dont a besoin le marché du travail, cela n'encourage pas une orientation au collégial.

Si on aborde les attentes sur le degré de polyvalence ou de spécialisation que doit présenter la formation professionnelle au secondaire, on trouve chez le personnel enseignant des deux champs de formation un désir très net pour une formation polyvalente. Le bien fondé d'une telle formation tient à un certain nombre de constatations. D'abord, on soutient qu'une formation polyvalente assure un accès plus facile au marché du travail, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif.

Quantitativement, on évoque la structure du marché du travail québécois qui demande plus de main-d'oeuvre polyvalente que spécialisée.

> *Ils n'ont pas suffisamment d'ouvertures dans différents domaines. Si tu prends la personne qui a fait de l'informatique, qui a fait son cours de réceptionniste, de sténo-dactylo, de commis-comptable, elle est beaucoup mieux préparée à répondre à l'employeur des petites et moyennes entreprises. L'économie du Québec est fondée sur la petite et la moyenne entreprise. Les élèves ont avantage à avoir plusieurs cordes à leur arc, à avoir plusieurs spécialités, à avoir une formation assez vaste, assez équilibrée.* (E.2)

Qualitativement, on souligne la plus grande adaptabilité que donne une formation polyvalente à l'opposé d'une formation spécialisée. Cette adaptabilité plus grande vient pour une part du fait de pouvoir plus facilement poursuivre ultérieurement sa formation, si elle repose sur une base polyvalente ou générale. L'adaptabilité accrue vient pour une autre part de la souplesse qu'assure une formation polyvalente face aux exigences d'une évolution technologique rapide.

Le personnel enseignant entretient donc beaucoup de réserves sur la spécialisation pour la formation professionnelle du niveau secondaire. Pour les uns, elle est tout simplement impossible: il y a trop d'éléments de base à mettre en place. Ce sera à l'entreprise de s'en charger et comme on ne sait pas où travailleront les jeunes, il faut maintenir une formation polyvalente.

> *Je me demande si on ne cherche pas trop à spécialiser actuellement. A l'école, les apprentissages doivent être d'ordre général. C'est après que le marché du travail entre en ligne de compte et qu'avec l'employeur l'élève peut apprendre à se spécialiser. A l'école la formation reste générale(...) On ne sait pas où l'élève va travailler ni combien de temps. Il faut le préparer à toutes les éventualités.* (E.9)

Pour les autres, la spécialisation n'est admissible que dans une mesure relative et limitée et introduite de façon très progressive, une fois la base de la formation posée et consolidée.

Les attentes du personnel non enseignant sur ces questions se rapprochent sensiblement de celles qui ont été exprimées par le personnel enseignant. Si on s'arrête d'abord aux caractéristiques des attentes du personnel d'encadrement et de direction, on découvre que le souhait pour un report de même que le souhait pour un allongement de la formation professionnelle à l'école secondaire s'affirment l'un et l'autre très nettement et que la fin d'études se produit toujours après le secondaire V et jamais avant le secondaire VI ou l'équivalent. Notons que le

désir de retarder et celui d'allonger la formation professionnelle se retrouvent combinés dans la plupart des cas.

Les arguments évoqués pour reporter la formation professionnelle font valoir ce qu'on gagne en maturité en ne forçant pas les élèves à des choix trop hâtifs. La précocité de l'orientation actuelle vient en partie du fait qu'on a supprimé la septième année du cours primaire. Les élèves se retrouvent donc en formation professionnelle très jeunes et ils doivent faire face au marché du travail très jeunes également. Comme le marché du travail se révèle d'un accès particulièrement difficile en ces années de restrictions que nous traversons, il devient avantageux de sortir plus tard de l'école. Cela est d'ailleurs une tendance qui s'est amorcée dans les faits, qui semble répondre à un besoin des élèves d'une part et qui a été d'autre part encouragée par l'école.

> *Les élèves sont pris pour poireauter sur le marché du travail parce qu'ils manquent d'expérience et de maturité. On encourage beaucoup le secondaire VI pour les élèves qui ont tout terminé. Il y a rareté dans l'emploi. En secondaire VI l'élève fait 10 semaines sur le marché du travail. Il approfondit ses acquis et il prend de l'expérience.* (E.8)

Il faut cependant signaler que, lorsqu'on n'est pas d'avis de retarder le début de la formation professionnelle, c'est par crainte de décourager une clientèle qui, ainsi que cela a été discuté plus haut, se dirige assez souvent vers cette filière par manque d'intérêt pour la formation générale et par désir de travailler rapidement. En retardant le début de leur formation professionnelle, on les perdrait tout simplement.

Le désir d'allongement de la formation professionnelle est motivé lui aussi par le fait d'une maturité accrue chez les élèves qui sortent de l'école avec un an ou plus de formation. Il s'explique aussi par l'ampleur et la densité de certains programmes dont le contenu pourrait être étalé sur de plus nombreuses étapes et sur une plus longue période.

Dans deux ans, ils n'ont pas vraiment le temps de prendre la formation nécessaire parce qu'ils ont quand même à continuer un certain nombre de choses de la formation générale. C'est indispensable. Puis, les techniques deviennent de plus en plus sophistiquées et il y a plus de choses à apprendre. Ça leur prend alors au moins trois ans. Même un peu plus, compte tenu de l'âge où ils ont commencé leurs études: le primaire a été raccourci d'un an. S'ils ne font pas le secondaire VI, ils n'ont définitivement pas 18 ans. Même en faisant un secondaire VI, ça va tout prendre à certains élèves pour avoir 18 ans. Je trouve que pour entrer sur le marché du travail, ça serait normal d'avoir 18 ans avec toutes les complications que ça entraîne aujourd'hui. (E.16)

Le style de formation souhaité par le personnel d'encadrement et de direction est dominé par la polyvalence mais il n'exclut pas la spécialisation. Pour certains, c'est dans la polyvalence que se justifie la mission de l'école. Comme on l'a vu plus haut, c'est précisément pour sa capacité à transmettre les éléments de base de la formation professionnelle initiale que l'école est nécessaire. Cette base ne peut qu'englober les principaux savoir et savoir-faire d'où se dégage inévitablement une tendance à la polyvalence. Pourtant, telle qu'elle est conçue actuellement, la formation professionnelle des jeunes souffre d'un excès de spécialisation. Ce problème se fait sentir très nettement en commerce et secrétariat.

Je regrette pour les élèves qu'il y ait dans le commercial, par exemple, autant d'options: secrétaire juridique, secrétaire médicale, secrétaire générale, secrétaire de services. Toutes ces distinctions-là, je n'en vois pas la nécessité. Peut-être que si on faisait le suivi de ces élèves-là, on constaterait que c'est une minorité qui effectivement travaille dans la spécialité qui a été prise. Spécialité qui est plus ou moins factice plus ou moins artificielle. Si quelqu'un a une bonne base dans le domaine du secrétariat, après un certain temps qu'il a travaillé dans un genre d'entreprise, il va avoir acquis le vocabulaire utilisé dans ce domaine-là et les différentes choses qui sont propres aux spécialisations des gens qui font partie de l'entreprise. (E.16)

Soulignons que des témoignages, en milieu de travail, reprendront cette idée que de nombreux savoir-faire très spécialisés peuvent très bien s'acquérir, et même mieux, sur les lieux du travail plutôt qu'à l'école. Par exemple, la terminologie médicale enseignée en secrétariat médical.

La spécialisation est aussi considérée dans les attentes mais comme minoritaire. Si l'école veut offrir de la spécialisation, il faudrait que ce soit dosé de façon équilibrée et que cela n'arrive pas avant la fin de la formation professionnelle. Sinon, celle-ci conduit les élèves à un cul-de-sac ou à l'exercice exclusif d'une fonction de travail dont il sera difficile de sortir. L'attente d'une formation professionnelle polyvalente s'accorde donc avec un objectif de mobilité professionnelle et d'adaptation aux exigences variables - dans le temps et dans l'espace - du marché du travail.

Pour terminer, voyons en quoi consistent les attentes du personnel de l'orientation. La seule attente clairement émise à ce sujet va dans le sens d'un report de la formation professionnelle pour faciliter le choix et donner libre cours au désir de mobilité dans la formation. Plus âgés, les élèves seraient plus conscients et plus sûrs de leur choix; ils seraient aussi plus disposés à aller prendre leur formation éventuellement à l'extérieur de leur région. On retrouve encore une fois ici l'argument misant sur le facteur de la maturité. Comme on l'a déjà précisé cependant, la maturité n'est pas vue comme dépendant uniquement de l'âge chronologique. Elle vient de la qualité de l'expérience. Aussi, une formation professionnelle qui aménagerait plus de contact avec le marché du travail serait plus de nature à préparer réellement les jeunes à s'y intégrer. Selon une opinion exprimée, l'établissement d'un secondaire VI pourrait répondre à de tels objectifs.

Considéré dans son ensemble mais surtout à partir des catégories du personnel enseignant et du personnel d'encadrement et de direction, le milieu scolaire nous fait découvrir des attentes regroupées autour de quelques grandes caractéristiques. La plupart souhaite une formation

qui commence plus tard et finisse plus tard dans le cheminement des élèves. Cela tient compte des exigences de maturité chez l'élève et des conditions particulièrement restrictives du marché du travail. Un allongement apparaît fortement souhaité. Celui-ci rejoint aussi les exigences de maturité; il s'explique en plus par le désir d'une formation plus adéquate: plus complète, plus sensible au développement technologique. Enfin, c'est une formation professionnelle surtout, sinon exclusivement, polyvalente qu'on s'attend de trouver à l'école secondaire. Pas totalement exclue, la spécialisation est envisagée en effet avec beaucoup de prudence. C'est dans la polyvalence que réside la clef de la mobilité professionnelle et de l'indépendance du futur travailleur. En même temps, soutient-on en certains cas, elle correspond aux besoins du marché du travail.

3.4.2 Le milieu de travail

On pourrait être porté à croire que les attentes du milieu du travail sur le type de formation professionnelle que devrait donner l'école secondaire varient considérablement de celles exprimées par le milieu scolaire étant donné les intérêts immédiats qu'ont à satisfaire les milieux de travail concrets eu égard aux tâches qui y sont exécutées. On constatera cependant que ces attentes rejoignent d'assez près celles du milieu scolaire. Ainsi, par exemple, il s'y affirme un désir de formation professionnelle axée davantage sur la polyvalence que sur la spécialisation. Un certain nombre de nuances doivent pourtant être apportées au tableau des attentes selon les catégories et selon les champs d'activités.

Chez les employées de bureau, l'allongement et le report de la formation professionnelle au secondaire sont également vus comme nécessaires mais pas toujours par les mêmes personnes. Lorsqu'un allongement est envisagé, il est d'assez courte durée: on demande un an de plus pour approfondir et compléter la formation reçue. Quant au report, il apparaît d'un ordre de grandeur plus important. Les personnes qui le

jugent nécessaire font toutes commencer la formation professionnelle après le secondaire V. L'intérêt de reporter la formation plus tard dans le cheminement aurait pour fin d'éviter une orientation prématurée et le temps perdu dans une option mal choisie, lequel aurait pu être employé à acquérir des connaissances utiles de toutes façons parce que plus générales. Par contre, objectera une informatrice, il est inutile de reporter la formation puisque le choix est inévitable. Cette opinion s'insère dans une perspective qui exclut la poursuite des études à un niveau supérieur et où le choix professionnel s'impose comme définitif dès le secondaire.

Si on considère simultanément ces deux caractéristiques des attentes, on aboutit selon la plupart des personnes qui ont réfléchi sur ces questions, à une fin d'études en secondaire VI ou plus. On est donc assez loin du désir qui existerait chez les élèves qui vont au secteur professionnel de terminer l'école le plus rapidement possible pour entrer sur le marché du travail. Evidemment, les personnes dont nous analysons ici les attentes sont déjà sur le marché du travail depuis un certain temps et elles sont plus en mesure d'en sentir les exigences réelles que les jeunes ne peuvent le faire à partir de leur expérience scolaire.

Quant au choix entre polyvalence ou spécialisation dans la formation professionnelle, on observe que les attentes se portent plutôt vers la polyvalence. La spécialisation apparaît dans cette optique, comme une limite dans la vie professionnelle des individus. La polyvalence, par contre, permet la poursuite des études et en conséquence, une ouverture plus grande de l'horizon professionnel. Elle peut également comporter l'avantage de consolider une orientation imprécise ou incertaine au point de départ.

Quand on sait exactement où on veut aller, dans quelle spécialisation, supposons secrétaire juridique, secrétaire médicale ou peu importe la formation, c'est mieux d'avoir un cours perfectionné. Mais pour quelqu'un qui ne sait pas trop où s'en aller, je trouve qu'un cours général c'est bon car ça donne quand même une idée de tout ce qu'il y a à faire ou de tout ce qu'il peut y avoir à faire. Puis l'expérience, de toutes façons, tu la prends quand tu travailles. (E.37)

Le souhait de polyvalence dans la formation n'empêche pas de concevoir toute possibilité de spécialisation. Le cas échéant, elle est entrevue vers la fin, au cours de la dernière année de formation. Surtout, elle ne doit pas passer devant certains apprentissages fondamentaux tel le français qui est absolument essentiel au travail de secrétariat.

Il serait intéressant de noter, à titre indicatif vu le peu de données disponibles, que la spécialisation en secrétariat médical est perçue comme plus ou moins nécessaire alors qu'en secrétariat juridique, la spécialisation semble moins contestée chez cette catégorie de personnel. En général, la spécialisation au secondaire n'est pas privilégiée. Au niveau des principes guidant la conception de la formation professionnelle, seule une personne la voit comme nécessaire ou souhaitable. Pour comprendre ce souhait, il faut le replacer dans son contexte. La personne concernée travaille comme secrétaire dans un bureau de courtier en assurances. Peu à peu, elle a été amenée à traiter les dossiers comme tel et à faire de l'assurance. C'était un domaine étranger pour elle, qui n'avait qu'une formation en secrétariat, laquelle ne lui permettait pas de répondre exactement aux exigences rencontrées.

J'ai appris ça comme ça, en lisant des livres, en posant des questions. J'aurais aimé suivre un cours en assurance(...) Au début, j'aurais aimé ça avoir suivi un cours pour aller plus vite. Je suis arrivée ici puis, il me manquait des choses, je comprenais rien. (E.35)

Les attentes prennent une configuration quelque peu différente chez les employés de garage. D'abord, il s'y formule un souhait unanime pour une prolongation de la formation professionnelle. Cette prolongation, d'environ un an, est jugée nécessaire pour diverses raisons: faciliter éventuellement une réorientation, donner plus de temps pour acquérir les bases de la formation. Ce dernier point est en accord avec certains commentaires faits par le personnel enseignant à l'effet que les programmes en équipement motorisé sont trop chargés et qu'on manque de temps pour couvrir toute la matière.

Le report de la formation professionnelle ne semble pas faire l'objet de préoccupations très vives ni très convergentes. S'il est désiré, c'est pour éviter toute orientation prématurée où l'élève n'est pas vraiment conscient de ce qu'il fait ni de ce qui lui arrive. Un point de vue contraire soutient qu'il ne faut pas freiner une orientation qui est claire, ferme et précise, même si les élèves sont encore jeunes.

Selon les mécaniciens, la formation professionnelle à l'école secondaire devra être polyvalente car elle doit assurer la base qu'il est pratiquement impossible de se donner une fois qu'on est sorti de l'école. Cette base doit être large pour ne pas limiter les jeunes et pour qu'ils puissent se réorienter. Telle que décrite, en l'occurrence, cette base correspondrait à une formation pré-professionnelle ou même à une exploration.

Dans les premières années, ils devraient donner une formation professionnelle large pour faciliter les choix. Si on n'a pas de connaissance d'un métier ou d'un autre, c'est dur de choisir. C'est mieux d'avoir le temps d'en essayer plusieurs avant de choisir réellement. (E.56)

De toutes manières, même à l'intérieur d'un seul champ, une spécialisation paraît quasiment impossible. Les obstacles entrevus ici semblent se rattacher à une conception plutôt paradoxale de la spécialisation où celle-ci équivaudrait à une accumulation de plusieurs domaines de connaissance spécialisés plutôt qu'à l'approfondissement de l'un d'entre eux. Mais une fois le paradoxe éclairci, on voit que c'est l'importance de la polyvalence qui émerge comme principe directeur de la formation.

Si on essaye d'apprendre tout, ça change assez souvent, on n'est pas capable. Chaque système change assez souvent. C'est impossible. En mécanique, ça prend du temps avant de tout comprendre(...) A l'école, tu apprends la base. Après, tu te débrouilles, tu fais ta recherche toi-même, avec les conseils des autres! Apprendre la mécanique de A à Z à l'école, ça prendrait des années. (E.58)

Nous découvrons, dans les attentes pour la polyvalence, une association avec la reconnaissance de la nécessité de l'école pour la formation professionnelle et l'idée d'un partage des rôles. A l'école, la formation doit être polyvalente et c'est précisément pour cette raison que l'école demeure nécessaire; la spécialisation pourra se faire dans l'entreprise.

Je me dis qu'on est mieux de lui montrer tout à l'école. Par la suite, c'est quasiment impossible de venir faire des classes(...) Quelqu'un qui a suivi une bonne mécanique générale, après ça la spécialisation, c'est chez le concessionnaire qu'il va la faire. C'est lui qui va lui fournir des cours adéquats sur sa spécialité[1]. (E.55)

---

1. A noter qu'il s'agit bien d'un concessionnaire. Le petit atelier de réparation indépendant ne peut pas fournir les mêmes moyens.

On se rappellera en effet que nous avons entamé ce chapitre en présentant les attentes quant au bien fondé de l'école comme contexte de la formation professionnelle. L'un des arguments avancés pour justifier la nécessité de l'école portait exactement sur cet aspect de la formation: uniquement donnée dans le contexte du travail, la formation professionnelle serait inévitablement assujettie aux besoins spécifiques de l'entreprise et elle perdrait son potentiel actuel qui est de transmettre des notions ou des savoirs fondamentaux dans la perspective la plus large et la plus complète possible.

Nous examinerons maintenant les attentes du personnel d'encadrement et de direction. A propos du type de formation professionnelle à l'école secondaire, les points de vue recueillis s'arrêtent surtout au degré de polyvalence ou de spécialisation que doit prendre cette formation. Les questions du report ou de l'allongement occupent assez peu de place dans l'ensemble des données. Le risque d'orientation prématurée est quelquefois entrevu chez le personnel d'encadrement: il serait inutile de forcer les décisions d'orientation; vue la complexité attribuée à certaines tâches, il serait préférable de retarder la formation qui y conduit. Voilà l'essentiel des propos avancés sur cette question.

Dans le secteur d'activité du commerce et secrétariat, c'est d'abord une formation professionnelle polyvalente qui est réclamée. La nécessité de s'adapter à des fonctions de travail diverses à l'intérieur d'une même entreprise ou d'une entreprise à l'autre commande cette tendance dans la formation. C'est cette adaptation qui garantira, affirme-t-on, la mobilité professionnelle.

L'évolution technologique rend de plus en plus nécessaire la capacité d'adaptation car elle entraîne des modifications constantes et parfois radicales sur les tâches. L'arrivée du micro-ordinateur dans l'entreprise en est la meilleure illustration.

Avant dans le bureau, il y avait différentes tâches que les employés se partageaient. Avec l'informatique, ils ont devant eux tout un bureau. Ils ont toutes les possibilités du bureau devant eux. Alors à ce moment-là, au lieu d'avoir un ouvrage très très spécifique, ça va être un ensemble de choses qu'ils vont faire parce qu'ils ont un instrument devant eux pour le faire. Alors, c'est pour ça qu'on devra peut-être axer plus vers une formation générale plutôt que vers une formation spécialisée. L'informatique ouvre l'éventail de l'ouvrage à faire et demande des connaissances plus grandes. (E.52)

Il va sans dire que ces modifications des tâches sous l'effet de l'évolution technologique crée de nouvelles attentes de qualification. Il serait cependant important de faire remarquer que les attentes ne supposent pas automatiquement plus de formation. Nous reviendrons plus en profondeur sur ce point au quatrième chapitre.

A côté de ce désir de polyvalence dans la formation, il faut mentionner le désir d'une formation professionnelle initiale étroitement combinée à la formation générale ou assise sur une solide formation générale. Comme on l'a vu au début de ce chapitre, le caractère polyvalent de la formation professionnelle semble être redevable ou, du moins, associé à la formation générale comme telle. Nous tenterons plus bas de démêler et d'éclairer les liens qui peuvent exister au niveau des attentes entre ces deux "dimensions" de la formation ou ces deux "types" de formation - selon le point de vue adopté.

En accord avec ce désir de polyvalence, divers aménagements sont prévus pour restreindre ou, mieux, contrôler les formes que prend actuellement la spécialisation. Car, ce n'est pas tellement une élimination de toute forme de spécialisation qui est désirée mais plutôt un meilleur équilibre entre une formation de généraliste et une formation de spécialiste. Les aménagements prévus tendent à rejeter d'un côté certaines spécialisations dites inutiles et de l'autre, à ouvrir les spécialisations. Une formation plutôt générale pourrait devenir un principe ou un idéal à rechercher partout, à tous les niveaux.

De même, pour les gens qui ont des cours universitaires et qui, à un moment donné sont spécialisés, par exemple, en prix de revient. Alors, vous sentez que c'est un corridor qui a une seule issue, une seule sortie au bout. Ils ne voient pas d'autre chose que leur spécialité. (E.49)

Enfin, pour éviter que la spécialisation ne prenne le dessus dans la formation, il a été proposé que la période actuelle de formation soit consacrée à établir la base et qu'une année soit ajoutée pour assurer la spécialisation à la fin.

Dans le secteur de l'équipement motorisé, les attentes du personnel d'encadrement et de direction sur le type de formation professionnelle à donner aux jeunes à l'école secondaire ne présentent pas de caractéristiques entièrement nouvelles. Les effets néfastes d'une orientation prématurée devraient être atténués ou annulés par un report de la formation professionnelle après le secondaire. Il faut indiquer cependant que cette position n'a été défendue que dans un seul cas. De même, l'allongement de la formation professionnelle: il ne paraît nécessaire qu'à un seul de nos informateurs. Il se justifie alors par l'importance, pour le mécanicien, d'être préparé à la diversité des produits qu'il aura à entretenir ou réparer. Cette diversité n'est pas la même partout: elle touche plus certains domaines que d'autres dans la mécanique. D'où le fait que cette attente ne soit pas souvent apparue.

La polyvalence l'emporte sur la spécialisation dans la formation. L'argument relatif à la nobilité accrue qu'elle assure aux jeunes pour leur vie professionnelle future a été présenté à l'appui de cette thèse. Certaines attentes font valoir cependant que le degré de polyvalence ou de spécialisation désiré chez la main-d'oeuvre pourra varier selon la taille des entreprises.

Ça dépend des besoins. Le plus souvent chez nous, on aime embaucher quelqu'un de polyvalent, plutôt que quelqu'un spécialisé dans une chose. Je n'ai rien contre quelqu'un qui dit: "ma spécialité c'est la mise au point, maintenant je ne fais pas juste ça, je suis capable de faire autre chose." Je n'ai rien contre ça, il est polyvalent mais il a une spécialité, c'est encore mieux. Lorsque le client arrive chez-nous, il a besoin d'une mise au point et il voudrait avoir le meilleur pour la mise au point. Généralement, lorsque le technicien est bon dans quelque chose, le client revient et veut avoir le meilleur encore pour la mise au point. On dit alors au client: "ce mécanicien-là c'est sa spécialité la mise au point, vous allez être très satisfait dans ce domaine". Par contre, ce mécanicien-là va être capable de faire les freins, les silencieux, etc. (E.60)

Au niveau des principes, il ressort en général que la polyvalence reste un objectif à viser. Cela correspond à la tâche même de l'école.

En terminant, notons que le type de formation souhaitée au niveau des principes et pour la population étudiante dans l'ensemble n'est pas nécessairement le même que celui souhaité pour les tâches effectuées ou gérées par les répondants dans les entreprises où ils travaillent. Bien que les données recueillies ne permettent pas de comparaison formelle à ce sujet, quelques témoignages nous le laissent croire. Comme l'indiquent le commentaire ci-haut, une entreprise peut avoir besoin de personnel polyvalent et de personnel spécialisé. Suivant l'étape où elle se trouve dans son développement la proportion de chaque type de personnel pourra changer. En outre, on peut trouver des entreprises où le rapport entre polyvalence et spécialisation s'établit autrement. Ainsi, on s'attend à ce que tous les employés soient polyvalents, pour une part de leur compétence et qu'ils aient chacun une spécialisation pour une autre part.

Formulées à partir du contexte concret de l'entreprise, les attentes ne se partagent donc pas de façon dichotomique entre polyvalence et spécialisation. Ces deux aspects de la réalité sont même indissociables. Selon nous, il est à prévoir que cette distinction entre les attentes de principe et celles plus collées à la réalité entraîne des conséquences dans les décisions au moment de l'embauche. Autrement dit, cette distinction devrait avoir des effets sur l'accès réel des jeunes au marché du travail.

En essayant de définir le type sur lequel devrait se modeler la formation professionnelle au secondaire, le milieu du travail fait valoir à l'occasion l'intérêt de la retarder ou de l'allonger pour éviter le risque des choix immatures ou pour faciliter une compréhension plus complète et plus profonde des notions à utiliser dans le cadre du travail. La polyvalence s'offre cependant comme une caractéristique quasi contraignante. Pour des raisons de mobilité et d'adaptabilité, la polyvalence s'impose à la spécialisation qui, elle, pourra venir plus tardivement et que l'entreprise peut envisager d'assumer.

Comparant les deux milieux, on est forcé d'admettre que les positions développées de même que les motifs qui les soutiennent présentent de nouveau une grande convergence, surtout en ce qui a trait à la polyvalence. Il semble que c'est la clé qui ouvre toutes les portes du travail ou d'une formation future. Les attentes n'atteignent pas cependant à une définition claire et nette de la polyvalence ni des mécanismes pouvant rendre compte des avantages qu'elle est supposée apporter. Nous devons préciser qu'il s'agit sans doute autant d'un effet des limites de l'enquête que d'une absence réelle de conception de la polyvalence dans les attentes elles-mêmes.

En situant l'étude dans son contexte historique, nous avons évoqué plus haut le phénomène de l'intégration institutionnelle de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général. Dans les visées des réformateurs des années soixante , l'intégration institutionnelle devait mener à une intégration pédagogique dont le produit aurait été une formation aussi bien humaniste que technique. En analysant les attentes sur le cadre idéal pour la formation professionnelle, il est ressorti que l'école était aux yeux de tous le cadre souhaité et l'un des motifs avancés était justement la possibilité qu'il y a, à l'école, d'établir des liens entre la formation professionnelle et d'autres aspects de la formation. Nous allons voir maintenant de façon plus précise la place qu'occupe la formation générale dans les points de vue de nos répondant-e-s et les liens qui devraient à leur avis unir ou distinguer formation professionnelle et formation générale. Dans l'ordre habituel de présentation des résultats, nous traiterons de la conception que l'on se fait du rapport entre formation professionnelle et formation générale. Puis, nous examinerons certaines pratiques à travers lesquelles peut se manifester concrètement la place ou l'importance accordée à la formation générale.

3.5.1 Le milieu scolaire

Véhicule officiel et traditionnel de la formation générale, dans quel rapport le milieu scolaire place-t-il la formation générale et la formation professionnelle? Peut-on croire que le personnel enseignant qui est dans presque tous les cas, exclusivement rattaché au secteur de l'enseignement professionnel soumettra la formation générale à la formation professionnelle? Peut-on s'attendre à l'inverse dans le cas du personnel non enseignant? Nous verrons que les données ne se présentent pas de façon aussi simple. Le rapport entre formation générale et formation professionnelle pourra être marqué par l'inclusion ou la

séparation mais ce qui est à notre avis le plus remarquable dans les positions révélées par l'analyse est la vision pragmatiste qui colore les attentes relatives à l'utilité de la formation générale. C'est seulement chez le personnel d'encadrement et de direction que se manifestera en plus une vision humaniste de la formation générale. Après avoir exploré ces questions pour chacun des groupes, nous décrirons les pratiques auxquelles on s'attend de la part de l'école concernant la poursuite de la formation générale et son adaptation éventuelle à la formation professionnelle. A ce propos, nous verrons que la poursuite de la formation générale le plus longtemps possible prend rarement valeur d'idéal absolu et que l'on consent assez facilement à son adaptation, dans la mesure où les risques les plus menaçants en seraient éliminés.

Chez le personnel enseignant du commerce et secrétariat, on trouve deux façons de relier la formation générale et la formation professionnelle. Bien qu'elles ne s'opposent pas, ces deux conceptions se différencient l'une de l'autre. Une conception pose ces deux formations comme deux réalités différentes mais complémentaires. Entre les deux, une antériorité s'établit, la formation générale devenant la base qu'il faut assurer avant d'entreprendre la formation professionnelle. Cette dernière s'appuie sur certains acquis de la formation générale.

Une fois ces acquis assurés, la formation professionnelle évoluera de façon indépendante. Les élèves pourront faire des choix, se réorienter au besoin. Mais, ils seront toujours dans l'univers de la formation professionnelle, même si dans les faits ils peuvent poursuivre en parallèle leur formation générale.

L'autre conception diffère à un double point de vue. D'un côté, elle s'applique au champ du commerce et secrétariat et non à l'ensemble de la formation professionnelle. De l'autre, elle suppose que la for-

mation dans ce champ est une partie ou un aspect d'une réalité plus englobante qui est la formation générale. Si elle n'est pas toujours inclue dans la formation générale, la formation en commerce et secrétariat demeure parente ou voisine de la formation générale. La distinction entre les deux est faible ou inexistante. Cela se révèle au niveau des principes et au niveau de l'organisation scolaire.

Dans le champ de l'équipement motorisé, une seule conception apparaît pour définir le rapport entre formation professionnelle et formation générale. C'est celle de la complémentarité. Comme on vient de le voir, la formation générale est alors vue comme la base sur laquelle s'élabore la formation professionnelle; mais il s'agit bien de deux réalités distinctes. Elles sont l'une et l'autre importantes. Complémentaires, elles ne doivent pas devenir concurrentes.

Qu'elles soient conçues comme deux réalités distinctes ou comme appartenant à une même réalité, on doit bien saisir que cela ne change pas le type d'effet ou d'utilité qu'on attend de la formation générale. En commerce et secrétariat, on pense que la formation générale est utile et nécessaire pour donner aux individus le maximum d'ouverture dans leur choix.

> *On essaie de faire comprendre aux jeunes de se former convenablement de manière à avoir les prérequis nécessaires s'ils veulent changer d'idée. Au cegep, 60% des étudiants changent d'orientation. Je trouve qu'au secondaire, on leur donne pas assez la possibilité d'avoir les ouvertures nécessaires. Il ne faut pas qu'ils soient "one way". Chez les gens en pleine évolution, en plein changement, l'orientation souvent évolue. En ayant une meilleure formation générale, s'ils changent d'idée, ils ont toutes les possibilités pour reprendre les études. S'ils vont sur le marché du travail, ils ont plusieurs possibilités de fonction de travail devant eux autres. C'est dans ce sens-là que je trouve que la formation générale au niveau secondaire est très importante.* (E.2)

C'est une utilité professionnelle qui est ici reconnue à la formation générale et non une utilité personnelle ou culturelle. Car ce ne sont pas les effets de la formation générale sur l'épanouissement de la personne et de ses relations avec les autres qu'on met en évidence. On insiste plutôt sur ce qu'on pourrait appeler une certaine efficacité ou "rentabilité" de la formation générale pour l'orientation, la formation et la vie professionnelles. C'est une vision pragmatiste de la formation générale plutôt qu'une vision humaniste.

On retrouve en équipement motorisé, une même façon de voir l'utilité de la formation générale. Cette dernière est utile dans le court terme en tant que base de la formation professionnelle. Elle est de plus la clef de l'adaptabilité de l'individu dans l'ensemble de sa vie professionnelle.

> *Peu importe où l'étudiant se dirige, peu importe où il va travailler, la formation générale est importante, elle va toujours lui servir. La formation professionnelle va peut-être pas lui servir. S'ils ne trouvent pas un emploi dans leur spécialité, ils pourront s'adapter à un autre secteur s'ils ont une formation générale. Je trouve qu'on a fait sauter pas mal trop de formation générale (dans le système actuel).* (E.9)

Si l'utilité personnelle et culturelle n'est pas éliminée, elle ne se manifeste pas du moins de façon explicite dans les attentes exprimées.

Bref, la formation générale ne paraît pas être sous estimée par les enseignants et les enseignantes. Son importance découle principalement de l'utilité qu'elle a pour la formation et l'avenir professionnels des jeunes. En raffinant l'analyse, on pourrait sans doute découvrir à travers cette évaluation de la formation générale, l'importance que prend, dans la hiérarchie des valeurs, tout ce qui entoure le travail et l'intégration au travail.

Cela admis, jusqu'où le personnel enseignant souhaite-t-il voir poussée la formation générale? La réponse à cette question est intéressante car elle traduit de façon concrète l'importance qu'on lui accorde - sous sa forme scolaire, faut-il cependant préciser. Elle est d'autant plus intéressante à connaître que les enseignants déplorent beaucoup de lacunes chez les élèves quant à leur formation aussi bien en français qu'en mathématiques, qu'en anglais ou en histoire. Sur ce sujet, on découvre en commerce et secrétariat, diverses prises de position dont le dénominateur commun est qu'il faut au minimum avoir complété son secondaire. Cela pourra être un secondaire V ou un secondaire VI, mais il y aurait de toute façon un effort à fournir en ce sens. D'un côté, on craint que cela ne soit difficile à faire accepter étant donné la tendance à la réduction des exigences. Mais d'un autre côté, cela pourrait contribuer à relever le niveau des exigences en formation générale.

> *C'est inconcevable qu'un élève qui fait vingt-cinq fautes de français dans un texte d'une demi page puisse obtenir un certificat de fin d'études. C'est inconcevable. Il devrait y avoir des exigences plus fortes sur la qualité de l'expression écrite et dans chacune des matières. On parle de mettre 60% dans chacune des matières. Si on pense que, dans une année on aborde peut-être la moitié ou les trois-quarts des questions de la matière au programme, si on se limite à 60%, c'est pas fort. Les exigences n'étant pas assez fortes, on ne peut pas se permettre d'arrêter de donner de la formation générale. Il faut la poursuivre. Même si les exigences actuelles étaient plus fortes, je ne serais pas d'accord pour qu'on arrête le processus de formation générale.*(E.6)

En équipement motorisé, le niveau de formation générale à viser pour tous les élèves a été moins clairement précisé dans les attentes des enseignants. D'un côté, il a été suggéré de la pousser jusqu'en secondaire V. D'un autre côté, il ressort l'idée qu'il faudrait plutôt chercher à assouplir les normes qui dictent l'organisation des étapes et des composantes de la formation. En ce sens, il serait souhaitable de lever les barrières d'âge ou de niveau requis pour

passer d'une étape à une autre. S'il faut poursuivre le plus possible la formation générale, il ne faut pas viser un seuil qui se transformerait en obstacle au démarrage de la formation professionnelle. Dans cette ligne de pensée, qu'on retrouvera aussi chez le personnel non enseignant, la poursuite de la formation générale ne saurait être un objectif exclusif ni absolu.

Vu le type d'utilité accordé à la formation générale, on pourrait être enclin à supposer que le personnel enseignant souhaite une adaptation de la formation générale à la formation professionnelle. Dans le champ du commerce et secrétariat, une telle adaptation est souhaitée, de façon partielle ou globale. L'adaptation partielle touche l'une ou l'autre matière. Etant donné le champ qui nous intéresse ici, c'est le français qui est le premier touché. Cette adaptation ne suppose pas cependant que tout le domaine du français devienne un français "commercial". Ainsi, on peut concevoir une adaptation partielle d'une matière en particulier. Si un désir d'adaptation s'affirme très nettement, il faut aussi mentionner que certaines craintes entourent une telle éventualité. Elles soulignent qu'il faudrait éviter que l'adaptation ne devienne une source de cloisonnement des disciplines, ce qui irait à l'encontre de l'objectif global d'intégration de la formation. En conséquence, c'est au niveau des moyens qu'il faut réaliser l'adaptation et non au niveau des objectifs. Une clarification de la portée de l'adaptation serait donc une garantie à se donner avant toute action dans cette direction.

En équipement motorisé, le personnel enseignant se montre également favorable à une adaptation de la formation générale. L'adaptation pourra être globale ou partielle. Dans le premier cas, elle viserait à rendre la formation générale plus pratique ou utilitaire.

Moi, je veux une formation générale basée sur des choses concrètes un petit peu. En mathématiques, ça ne donne rien d'aller dans des calculs compliqués, des grosses équations algébriques dont tu ne te serviras jamais(...) Il faudrait faire un peu plus de mathématiques usuelles, de l'arithmétique. C'est des choses comme ça qu'il leur manque. C'est beau les mathématiques modernes mais ils pourraient en laisser tomber un peu. On pourrait axer ça un peu plus sur les anciennes mathématiques, l'arithmétique, un peu de géométrie. Des choses un peu plus terre à terre. (E.11)

Ce serait une façon de rattacher davantage à l'école les élèves peu motivés qui, la plupart du temps, réussissent mal dans les matières de formation générale. Les formes d'adaptation partielle visent diverses matières: le français, les mathématiques ou l'anglais qui s'avère très important dans l'apprentissage et la pratique du métier de mécanicien étant donné l'origine des principaux constructeurs de véhicules automobiles. Les formes proposées montrent qu'il y aurait plusieurs chemins à suivre pour arriver à l'adaptation de la formation générale. Il nous semblerait intéressant de citer l'une d'entre elles.

Si on n'est pas capable de leur montrer des mathématiques du début du secondaire jusqu'à la fin, je crois qu'il faut se poser des questions. Au début de l'année je leur ai fait passer un petit test sur les quatre opérations. Je me suis rendu compte qu'il y en a qui ne les savaient pas. Un de ceux-là était en secondaire VI(...) Il faut qu'on développe des matières théoriques adaptées aux spécialités. Par exemple, trouver la cylindrée d'un moteur à partir de la formule de calcul du volume. Des éléments particuliers de la formation générale peuvent être soulignés. Par exemple, les principes de la physique pour la carburation. On pourrait pousser certains principes scientifiques plus pertinents que d'autres par rapport à la spécialisation. (E.9)

L'intérêt de ce mode d'adaptation est de prévoir concrètement les moyens pour éviter le cloisonnement des matières. Ce n'est plus l'une ou l'autre matière qui passe d'un domaine de formation à un autre. C'est un ensemble nouveau qui est créé où la formation générale ne perd pas son

caractère général et où la formation professionnelle fournit les sources d'illustration de la matière à enseigner.

Voyons maintenant ce qui se dégage de l'analyse des points de vue formulés par le personnel non enseignant en commençant d'abord par le personnel de direction et d'encadrement. Chez cette catégorie, le rapport entre formation professionnelle et formation générale est conçu seulement sous l'angle de la complémentarité: elles équivalent à deux aspects complémentaires d'une même réalité ou à deux réalités complémentaires.

L'utilité de la formation générale est considérée, selon cette catégorie de répondants, de deux façons. Selon un des points de vue exposés, la formation générale est un outil de développement de l'intelligence.

> *Ca ne serait pas mauvais que les élèves aient de meilleures notions en français, en anglais, en histoire, en géographie, en sciences. Actuellement, ils sont bouchés sur toutes les questions en dehors du commerce. Il faut dire que la même lacune est vraie du côté général(...) L'importance de la formation générale c'est que ça améliore la profondeur de ce qu'ils font. C'est la tête qui se fait. Si on laisse passer des exigences, si on roule à 50%, on paye la note. Je ne veux pas avoir affaire à des imbéciles si je fais réparer quelque chose chez moi et cette faiblesse-là s'attache à la formation générale en partie. On a aligné les élèves pas trop forts sur le professionnel: "T'aimes ça la mécanique, va-t-en en mécanique! T'es jeune, tu joues dans les fers à repasser et les "toasters", va-t-en aux métiers!" Un jeune peut être fort là-dedans mais c'est quoi les autres dimensions à côté de son fer à repasser et de son "toaster"? Il faut que ce petit gars-là ait les mêmes chances, à sa façon. S'il a une intelligence pratique, qu'on lui développe mais qu'on le développe lui après! Qu'on aille plus haut que la main!* (E.8)

On voit que le type d'utilité auquel on renvoie ici est celui du développement humain ou culturel. Ainsi définie, l'utilité de la formation

générale rejoint la conception humaniste qu'on pourrait opposer à la conception pragmatiste qui met l'accent sur l'utilité professionnelle de la formation générale.

Ce deuxième type d'utilité est également présent dans les perceptions recueillies et il fait de la formation générale une clef qui permettra à l'individu d'ouvrir toutes les portes se trouvant le long de son cheminement. La formation générale ne sert pas seulement d'assise à la formation professionnelle initiale. Elle continue d'avoir des effets durant toute l'évolution à venir, soit pour approfondir, soit pour réorienter la formation professionnelle.

Par contre, si la formation générale est nécessaire au succès de la formation professionnelle, elle ne doit pas en devenir l'obstacle. La formation générale ne saurait être recherchée à tout prix et pour elle-même, au détriment de tout autre voie de formation. Nous pouvons remarquer ici un des aspects que prend la distinction entre ces deux réalités. Si la formation générale ne peut s'ériger au-dessus de la formation professionnelle, c'est que celle-ci comporte aussi un aspect de formation de la personne à tous points de vue.

> *C'est aussi formateur pour l'esprit de réaliser des choses concrètes, d'apprendre à réaliser des choses concrètes que d'autres choses qu'on considère essentielles, comme les mathématiques ou les sciences humaines, qu'on dit indispensables pour la formation complète de l'individu. [...] Puis, en plus c'est nécessaire pour l'hygiène mentale. On a besoin de faire des travaux nous permettant de réaliser des choses concrètes. C'est nécessaire à l'individu.* (E.16)

Selon ce point de vue, il faut donc dépasser la situation de concurrence qui dans les faits défavorise la formation professionnelle au profit de la formation générale. On retrouve ici une certaine application du modèle de la pédagogie des différences. Ce courant pédagogique soutient qu'il faut adapter les moyens et l'environnement mis à la disposition de

l'élève en fonction de l'étape où il en est dans son développement et des lignes de force de ses ressources individuelles.

Les pratiques souhaitées quant à la poursuite de la formation générale montrent une certaine cohérence avec la vision que nous venons de présenter. Comme le matériel recueilli à ce propos est malheureusement peu abondant, nous devrons nous limiter à de brefs commentaires. D'une part, le souhait de poursuivre la formation générale le plus longtemps possible s'exprime. Ce souhait est d'autre part atténué par la confrontation avec la réalité actuelle. S'il faut pousser la formation générale, il faut cependant tenir compte de la clientèle elle-même que l'on engage dans cette voie. On ne pourrait le faire sans considération des goûts, des potentiels, des choix qui peuvent être fort différents. La recherche du respect des différences s'avère cependant assez complexe car elle doit s'opérer sans abaisser le calibre de la formation. Si l'on vise l'atteinte d'un secondaire V pour tous, suivant des cheminements différenciés, le résultat final devra donc être de qualité égale, indépendamment des cheminements suivis.

Quant à l'adaptation de la formation générale, on constate qu'en principe elle fait l'objet d'un consensus dans les attentes du personnel d'encadrement et de direction. Les formes proposées varient cependant. Lorsqu'on parle d'une adaptation globale, on suggère une formation générale qui serait plus marquée par le concret, l'utile, le pratique. Nous devons noter que de cette perspective pour une adaptation globale s'est dégagée une proposition jusqu'ici nouvelle. C'est celle d'une adaptation au concret de la formation générale pour tous les élèves, quels que soient les secteurs, les degrés, les niveaux scolaires. On ne parle plus tellement alors d'adaptation à la formation professionnelle mais plutôt d'une adaptation de la formation générale à l'environnement réel et concret dans lequel vivent les jeunes aujourd'hui.

La position favorable à une adaptation partielle de la formation

générale s'associe à une position de réserve ou de prudence face aux difficultés entraînées par un tel choix. Il faudrait ainsi se méfier d'un effet de cloisonnement ou d'exclusion qui pourrait se répercuter sur les clientèles cibles de cette adaptation. Cet effet irait en sens contraire des efforts ou, du moins, des intentions pour déraciner les préjugés qui ont touché le secteur de l'enseignement professionnel.

Nous présenterons en dernier lieu les caractéristiques des attentes du personnel attaché aux services d'orientation. Premièrement, le rapport entre formation professionnelle et formation générale se présente ici d'une manière un peu différente. Si la distinction entre l'une et l'autre formation se fait, il semble que ce soit surtout dans l'idée de les séparer plutôt que de les rendre complémentaires. Ainsi posé dans la pratique, le rapport entre formation générale et formation professionnelle ne serait pas de nature à favoriser la concurrence entre les deux.

> *Le problème qu'on rencontre c'est qu'il faut leur donner un diplôme qui comporte des exigences en formation générale et des exigences en formation professionnelle. Moi je serais d'avis qu'on sépare ça. Actuellement, avec les critères de certification en formation générale, on est obligé d'amener des individus qui ont des difficultés en français, en mathématiques à se priver de formation professionnelle. Je ne suis pas sûr qu'il y ait un lien entre le succès en français, le succès en mathématiques et le succès en atelier. On a fait une étude pour vérifier si le succès en français et en anglais avait un impact sur le rendement en atelier. Il n'y a aucune corrélation significative. C'est pas parce qu'un étudiant est fort en français ou en mathématiques qu'il va être meilleur en atelier. Ça ne s'observe pas.* (E.21)

> *L'apprentissage du métier devrait être considéré à part. On devrait permettre à l'individu d'atteindre son niveau de capacité d'apprentissage professionnelle de façon indépendante.* (E.19)

L'utilité de la formation générale se définit en fonction du travail mais on semble vouloir éviter d'une façon particulière que cette utilité ou nécessité ne se transforme en obstacle à la formation professionnelle.

On devinera, comme corollaire de ce point de vue, que la poursuite de la formation générale est souhaitée, jusqu'au secondaire V autant que possible, dans la mesure où des aménagements sont prévus. Sinon, il est inutile de poursuivre de force la formation générale. Former les jeunes à grands renforts d'impératifs et d'obligations ne peut produire que des résultats contestables à tous points de vue.

Une formation par blocs modulaires a été avancée comme formule de compromis pour arriver à poursuivre la formation générale jusqu'en secondaire V pour le plus grand nombre possible. Elle permettrait plus facilement le mouvement études - travail. Or, la formation générale pourrait justement être plus valorisée qu'elle ne l'est aux yeux de certains élèves après une expérience sur le marché du travail.

La question de l'adaptation de la formation générale n'ayant pas été abordée, nous tenterons maintenant de conclure en soulignant les points majeurs qui ressortent de l'analyse des attentes du milieu scolaire sur les rapports entre formations générale et professionnelle et sur les pratiques qui s'y relient.

Premièrement, le rapport de complémentarité paraît dominer le rapport d'inclusion dans la façon de concevoir les liens entre formation professionnelle et formation générale. A vrai dire, il n'y a que chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat que l'on inclut la formation professionnelle dans ce champ particulier - à l'intérieur de la formation générale. En deuxième lieu, la valorisation de la formation générale est axée sur l'utilité qu'elle représente pour le travail et la formation professionnelle. Chez le personnel d'encadrement et de direction,

une utilité de type culturel et personnel - c'est-à-dire humaniste - de la formation générale se dégage tout aussi nettement que le type professionnel ou pragmatique. Parallèlement à la valorisation de la formation générale, on observe en milieu scolaire, une valorisation de la formation professionnelle. Cette valorisation cherche sans doute à faire contrepoids à la tendance qui au contraire a attaché une valeur négative à la formation dans ce secteur. Concrètement, ce désir de valorisation mène à anticiper une situation où la formation générale et la formation professionnelle ne seraient plus concurrentes. C'est chez le personnel de l'orientation que cette idée va le plus loin avec le souhait de rendre indépendantes les deux formations.

Au niveau des pratiques scolaires souhaitées, on constate que la poursuite de la formation générale est toujours souhaitée, en particulier chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat. Fixer un objectif de niveau de formation à atteindre pour tous entre en contradiction, selon les perceptions analysées, avec la reconnaissance des différences de cheminements réels dans la population étudiante. C'est pourquoi des réserves très claires sont apportées afin que n'en découle pas une situation contraignante. Enfin, la plupart attend une adaptation de la formation générale en milieu scolaire. Seul se distingue ici le personnel enseignant en commerce et secrétariat où l'une des positions défendues rejette cette éventualité. Par contre, le désir d'adaptation s'accompagne souvent de craintes face aux effets non voulus pouvant en résulter. C'est toujours autour des dangers d'exclusion que tournent les inquiétudes formulées.

3.5.2 Le milieu de travail

Porteur d'aucune mission quant à la transmission de la formation générale dans notre contexte social, le milieu du travail n'est cependant pas totalement étranger ni indifférent à cette question. Car, la compétence du personnel dans l'entreprise s'associe à l'un ou l'autre niveau

ou aspect de la formation générale. La connaissance du français pour le personnel de secrétariat est certainement un exemple très éclairant de la pertinence de la question de la formation générale pour le milieu de travail. On verra à l'étude des résultats de l'enquête, que les attentes en ce domaine se caractérisent par une diversification plus grande qu'en milieu scolaire, surtout en ce qui concerne les pratiques envisagées à propos de la formation générale.

Pour le milieu du travail, notre analyse se déroulera un peu différemment. Nous considérerons, pour chacune des catégories, quelle est l'importance ou l'utilité qui est accordée à la formation générale sans nous arrêter à la nature du rapport posé entre cette dernière et la formation professionnelle, cet aspect ayant été éliminé de l'enquête en milieu de travail. Ensuite, nous examinerons les attentes en matière de poursuite et d'adaptation de la formation générale.

Pour les employées de bureau, l'importance de la formation générale se partage entre l'utilité qu'elle comporte pour le développement et la culture de l'individu d'un côté et pour ses activités et sa mobilité professionnelles de l'autre. La première vision suppose que la vie ne s'arrête pas après le travail et que les besoins de connaissance continuent de se faire sentir dans tous les autres domaines d'activité. La formation générale fournirait donc la possibilité de déborder l'univers du travail, de s'intéresser à autre chose, de s'informer.

> *Si une personne n'est pas capable d'écrire, même juste une lettre à un ami, c'est pas drôle ça(...) Lorsqu'on suit des cours spécialisés, on est juste là-dedans et on ne fait que ça. Pour l'individu, je trouve que sa personnalité se trouve à être limitée, s'il ne pense qu'à ça, il ne vit rien qu'avec ça. C'est comme quelqu'un qui ne lit pas les journaux, qui ne s'informe pas de ce qui se passe dans le monde, c'est bien de valeur, mais il reste axé juste sur un côté. C'est pour ça que je trouve que la formation générale reste importante, parce que ça permet à l'individu d'avoir plus de connaissances.* (E.37)

L'autre type d'utilité envisagé est directement et immédiatement lié au travail, pour être capable d'effectuer les tâches assignées dans le court terme et pour être capable d'en changer en prenant une formation additionnelle dans le long terme. L'utilité professionnelle de la formation générale s'évalue principalement à partir du français et aussi des mathématiques, plus rarement à partir de l'anglais, le territoire à l'étude étant très majoritairement francophone. Une bonne connaissance du français est jugée indispensable par toutes les personnes travaillant dans ce secteur et dans cette catégorie. Pourtant, la réalité offre un tableau très différent. Malgré son importance capitale dans le métier, la qualité du français laisse souvent à désirer, déplorent les employées elles-mêmes. Mais ce qui serait aussi grave, sinon plus, c'est que les jeunes ne seraient même pas sensibles au piètre état de leur langue.

> *Ce qui me surprend chez les stagiaires, c'est que ça semble peu important pour elles de faire des fautes; ça ne les dérange pas. Des fois, nous autres, on est deux, on va vérifier si on n'est pas sûre, on va chercher on va demander à une autre [...] C'est le point faible important. La fille a de la misère si elle n'a pas appris. On peut bien essayer de l'aider, mais si elle n'a pas l'impression que c'est important, elle va continuer d'en faire des fautes.* (E.33)

Or, si on peut le perfectionner, il devient impossible d'acquérir les bases du français en milieu de travail. Il est alors d'autant plus nécessaire, fait-on valoir, que l'école assure une formation générale de bonne qualité dans ce domaine.

Quant aux mathématiques, c'est surtout en rapport avec les tâches de comptabilité qu'elles deviennent importantes. Il nous serait difficile d'affirmer, à partir des données recueillies, si ces tâches occupent une place moins grande dans l'ensemble du travail de bureau, mais le fait est que nous avons entendu moins de commentaires négatifs à l'endroit du niveau de qualité des mathématiques que du français. Pour ce qui est de

l'anglais, son importance n'a été soulignée que dans le cas d'une entreprise effectuant des transactions à l'extérieur du territoire et du Québec. On peut remarquer ici comment les attentes peuvent être influencées par les conditions matérielles immédiates.

Notons que les deux types d'utilité reconnus à la formation générale ne sont pas mutuellement exclusifs. Il semble qu'ils se marient au contraire assez facilement dans les points de vue exprimés.

> *La formation générale, il faut qu'elle soit là pour les exigences personnelles. Si tu vois juste le secrétariat, tu iras pas loin. Quant tu arrives dans un bureau, ça ne parle pas juste de secrétariat. La formation générale doit être là. C'est pour sa propre satisfaction personnelle. Si tu as seulement secrétariat et dactylo comme formation, tu iras pas loin. Tu auras pas tellement d'ouverture ailleurs. Il va falloir que tu te donnes ça toi-même, que tu y ailles par toi-même.* (E.32)

On trouve également une prise de position déniant l'importance de la formation générale. Minoritaire dans cette catégorie de même que dans l'ensemble du milieu de travail, cette troisième position est en quelque sorte une contestation de la deuxième: la formation générale perd de son importance parce qu'elle n'arrive pas de fait à être utile au travail. A travers ce point de vue, apparaît l'influence déterminante du travail dans la hiérarchie des valeurs. C'est vers lui que doit converger l'efficacité de toute formation, même celle qui n'a pas pour finalité explicitement admise d'y préparer.

Sans doute faut-il situer cette évaluation dans sa perspective historique. Dans une période où l'intégration au travail s'avère extrêmement difficile, il est facile à comprendre qu'on place beaucoup d'attentes dans tout ce qui peut conduire au travail et qu'on en place peu dans ce qui vraisemblablement n'y mène pas. Il ne faudra pas oublier cependant qu'il s'agit là d'une position minoritaire, la valorisation positive de l'importance de la formation générale s'affirmant davantage.

Pour les employés de garage, la valorisation de la formation générale suit une orientation semblable. Elle est sentie comme importante et désirable en vertu des avantages qu'elle apporte dans l'ensemble de la vie de l'individu et en particulier dans sa vie professionnelle. Les deux types d'utilité évoqués jusqu'à maintenant se retrouvent et parfois coexistent.

> *Pour le travail que je fais, il faut de bonnes mathématiques et de la bonne physique. La loi de Pascal, par exemple, est nécessaire des fois pour comprendre ce qui se passe dans un système hydraulique. Le dessin industriel est important aussi. À l'usine de rabotage, par exemple, j'ai été faire du montage hydraulique, il fallait être capable de faire de la lecture de plan. Pour le travail que je fais, la formation générale que j'ai c'est bon. Mais, pour le reste, il y a beaucoup de choses qui me manquent. Je me trouve ignorant dans certains domaines en dehors du travail. On est limité beaucoup quand on n'a pas beaucoup d'instruction.* (E.54)

Lorsqu'on met une insistance sur l'utilité professionnelle de la formation générale, c'est surtout l'anglais qui retient l'attention. Dans l'état actuel des choses, l'anglais semble plus important que le français durant la période de formation et une fois entamé l'exercice du métier. Vu le peu de traduction et le niveau de langue qui en résulte en français, l'anglais apparaît encore comme la langue la plus pratique pour le mécanicien. La documentation en anglais est beaucoup plus abondante qu'en français et surtout, c'est l'anglais qui donne le ton au jargon du métier; on n'a qu'à se rappeler les visites effectuées à son atelier habituel pour mieux saisir la portée de cette affirmation.

On serait porté à croire que, dans le secteur de l'équipement motorisé, les sciences deviendraient l'occasion d'une valorisation de la formation générale. Ce fut le cas chez les mécaniciens mais, d'une façon assez modérée: "les sciences sont probablement utiles" mais ce n'est pas évident en considération des tâches quotidiennes.

Enfin, bien qu'elle n'ait pas été niée, l'utilité de la formation générale par rapport au travail a aussi été mise en doute. Cette position débouche sur un souhait pour la remplacer par de la formation professionnelle. Encore une fois se pose une forme de prédominance du travail dans les préoccupations traduites par les attentes. Il s'agit de voir s'il est question du travail considéré sous l'angle des tâches immédiates à accomplir ou sous l'angle d'une activité globale étalée dans le temps. Nous croyons qu'il s'agit plutôt de la première possibilité et qu'une telle vision se présente comme l'opposé de la valorisation de la formation générale en fonction de la mobilité.

La poursuite de la formation générale est jugée nécessaire mais elle ne s'offre pas comme un objectif à viser en soi et le plus longtemps possible. C'est ce qui se dégage des attentes chez les employées de bureau. Le seuil à atteindre se situe au niveau du secondaire V ou en-deça. La poursuite jusqu'au secondaire V aurait pour effet d'éliminer les risques d'orientation prématurée.

> *J'ai trouvé cela épouvantable. En secondaire III, j'ai été obligée de me dire: "il faut que je me décide: qu'est-ce que je vais faire dans trois ou quatre ans. Je n'étais pas vieille, je n'avais que quinze ans. Qu'est-ce que je vais faire? Je ne le sais pas." J'ai été obligée de décider: "vais-je prendre la biologie, la chimie, la physique? Je ne sais pas." Déjà, ça spécialise trop. S'ils donnaient des connaissances générales à tout le monde, que tout le monde ait des cours qu'ils sont obligés de prendre jusqu'en secondaire V, le français, les mathématiques, etc. peut-être que l'étudiant aurait le temps d'y penser.* (E.37)

Une proposition pour fixer des seuils différents de formation générale selon les matières a été formulée: on aurait le secondaire V pour les mathématiques et le français et le secondaire III pour d'autres matières telles l'histoire ou la biologie. Cette proposition ne présente guère

de nouveauté par rapport à la situation actuelle. Elle s'appuie sur la hiérarchie prévalant déjà entre les matières de formation générale. Or, cette hiérarchie est souvent dénoncée comme instrument de sélection et source de démotivation chez les élèves.

Il a été pour nous surprenant de constater que la poursuite de la formation générale jusqu'au cegep n'a été souhaitée que dans un seul cas, lequel correspond de plus à la prise de position contestant l'utilité de cette formation. Si une formation générale de niveau collégial peut accroître les connaissances et la maturité comme se formule le point de vue en cause, elle n'est donc pas dénuée de toute utilité, ajouterons-nous[1].

A propos de l'adaptation de la formation générale, le personnel des employées de bureau a des attentes qui rejoignent celles qu'il affiche sur l'importance accordée à cette formation. Sauf dans un cas, l'adaptation est souhaitée avec certaines réserves ou elle n'est pas souhaitée du tout. Ces deux façons de voir reposent sur des préoccupations communes. Le danger de limiter les possibilités de choix à n'importe quelle étape de l'évolution professionnelle apparaît comme le motif de ces réticences.

> *Si tu n'as pas de notion de français et de mathématique, tu as des problèmes sur le marché du travail. C'est des matières importantes. On pourrait peut-être combiner les deux: une partie de français adaptée et l'autre non. Parce que, si à un moment donné une fille a suivi du français de secrétariat et qu'elle s'en va dans un autre domaine, elle est un petit peu mal prise. Les patrons aujourd'hui ils regardent énormément pour les filles qui ne font pas de faute. Puis les filles qui sortent de l'école font largement des fautes et ça les tanne les patrons.* (E.40)

---

1. Précisons que cette incohérence peut probablement être expliquée par le fait qu'on évoquerait ici la formation générale telle qu'elle se donne réellement et non pas une formation conçue au niveau idéal.

Chez les employés de garage, les attentes pour la poursuite de la formation générale prennent deux directions distinctes. Selon la première, on en souhaite le principe mais sans fixer de niveau préétabli. Elle se réaliserait alors en fonction des choix et des goûts ou, ce qui est différent, en fonction des besoins de la division du travail. Après examen, on découvre ici une certaine contradiction car il n'est pas exclu que l'expression des besoins du marché du travail entraîne la détermination de seuils plus ou moins obligatoires de formation générale. Dans la seconde direction adoptée, on propose comme seuil le niveau du secondaire, cela constituant une forme de sécurité pour tous.

Quand on arrive enfin sur le terrain de l'adaptation de la formation générale à la formation professionnelle, on remarque que cette éventualité ne pose aucun problème. L'adaptation est souhaitée comme moyen d'aider l'élève dans sa formation. On ne retrouve pas les craintes exprimées jusqu'à maintenant à propos des risques de limitation des choix, de cloisonnement des matières et de préjugés négatifs à l'égard des élèves. Seuls des effets positifs sont attribués à l'adaptation. Ces effets débordent d'ailleurs l'étape de la formation proprement dite pour toucher l'exercice du métier.

> *Ça serait pas mal plus intéressant à ce moment-là. Il y a bien des calculs en mathématiques qui peuvent se faire en électricité, en automobile. Si tu adaptes au métier que la personne apprend, à ce moment-là, ça l'intéresserait encore plus parce qu'en même temps elle apprendrait dans son métier. Au lieu de calculer n'importe quoi, tu calcules les formules chimiques ou d'autre chose pour voir si tu est correct ou pas. Dans mon métier, je peux en avoir besoin si je veux savoir l'ampérage que ça prend, les résistances, les voltages.* (E.55)

Il y aurait de nombreuses hypothèses à mettre au point pour mieux comprendre cette situation particulière. L'orientation professionnelle des mécaniciens est-elle plus certaine et plus définitive dès le départ? Cette catégorie serait-elle peu vulnérable aux effets

des préjugés négatifs qui entourent la formation professionnelle ou peut-être la formation générale sous sa formule actuelle pose-t-elle dans ce cas des problèmes plus directement ressentis? etc. Nous ne sommes malheureusement en mesure de fournir ici aucune réponse certaine.

Le personnel d'encadrement et de direction dans le secteur du travail de bureau élabore des attentes où la valorisation de la formation générale de type humaniste est présente mais où elle s'impose assez peu. Elle est considérée comme un outil de développement intellectuel et humain, elle assure ce qu'on appelle "l'ouverture de l'esprit" aux réalités ambiantes ou à celles qui pourraient s'offrir; elle permet de comprendre davantage ce qui se passe. Par contre, la valorisation de la formation générale en fonction de ce qu'elle apporte au travail, au travailleur et à l'entreprise s'exprime très clairement et plus souvent. Globalement, elle favoriserait une meilleure adaptation au milieu de travail interne, c'est-à-dire, aux changements (techniques ou sociaux) éventuels, etc.

Elle favoriserait aussi une meilleure adaptation au milieu de travail externe à l'entreprise: on aurait ainsi de meilleures relations publiques étant donné la capacité à communiquer que développe la formation générale.

Des aspects particuliers de la formation générale sont mis en relief; considérés très importants pour le travail, ils devraient faire l'objet de plus d'attention et de plus d'efforts de la part de l'école. A ce titre, la connaissance du français doit être mentionnée en premier lieu. Outil de travail dans ce secteur, le français serait d'un niveau très insatisfaisant par rapport aux exigences.

Le point faible c'est qu'ils ne savent pas écrire le français. Ça n'existe plus. Par exemple, cette semaine une patiente est venue trois fois en consultation au bureau. Pas une seule fois son nom n'avait été marqué correctement. C'est la même chose avec les messages: on se demande ce qui est écrit, tellement il y a des fautes parfois, des phrases de cinq ou six mots, c'est incompréhensible. C'est agaçant d'abord et ensuite c'est malheureux parce que ça crée des incompréhensions et des erreurs. (E.50)

Tous les candidats et candidates à l'emploi ne présentent pas nécessairement de telles limites mais le problème paraît suffisamment répandu et aigu pour créer un état d'inquiétude. Les mathématiques sont soulignées comme indispensables à un esprit de logique et à un bon jugement au travail. Enfin, parfois placée au rang de la formation générale, l'informatique apparaît à certains comme le supplément à y ajouter pour la rendre plus conforme aux tendances actuelles du marché du travail. L'anglais sera moins évoqué et valorisé dans les attentes. Comme cela a été indiqué plus haut, sa nécessité a été posée dans le cadre d'une seule entreprise.

L'argument voulant que la formation générale soit un moyen efficace pour permettre la mobilité dans le travail a été avancé. Il correspond, d'après notre analyse, à une synthèse des diverses façons de considérer l'utilité de la formation générale pour la vie professionnelle. En effet, la mobilité peut répondre aussi bien aux besoins de l'employée qu'à ceux de l'entreprise. Elle vise le long terme sans exclure les préoccupations de court terme.

Dans le secteur d'activités correspondant à l'équipement motorisé, la formation générale prise dans son ensemble est valorisée selon le même schéma. L'utilité culturelle et personnelle apparaît mais dans un seul cas et finalement associée à l'utilité pour le travail.

La formation générale ça donne une idée générale dans tous les domaines, ça ouvre peut-être quelques portes, ça ouvre le champ de vision, ça ouvre l'esprit sur n'importe quoi. (E.62)

La valorisation axée sur le travail est par contre très évidente et l'un des points de vue exprimés fait ressortir qu'il est nécessaire d'insister sur l'importance de la formation générale au moment où les jeunes sont à l'école d'autant plus que ceux-ci ont tendance à l'oublier ou à la mettre de côté. Il y aurait donc là un piège: autant elle est nécessaire dans l'avenir, autant on néglige son importance au moment où elle passe. La garantie de mobilité ascendante comme signe de l'importance de la formation générale réapparaît donc au tableau des attentes, chez le personnel d'encadrement en particulier.

Nous avons repéré dans cette catégorie une position mettant en question la nécessité de la formation générale. Selon le métier choisi, elle serait d'une plus ou moins grande utilité. En réalité, il s'agit là d'une position d'exclusion: en dehors de l'utilité qu'elle peut avoir pour certaines activités professionnelles, la formation générale n'en aurait aucune autre.

Considérée sous l'angle de ses diverses composantes, on valorise l'anglais particulièrement dans ce secteur. Au regard de la situation actuelle, les attentes semblent assez peu satisfaites et cela a des incidences sur le travail.

Les compagnies ont des manuels de maintenance (c'est presque toujours en anglais). Tout est là-dedans. Le mécanicien peut se référer à ça pour un trouble qu'il a dans son travail, il va aller consulter au diagnostic de trouble. Le manuel va donner le diagnostic et il va donner la solution. Mais, si le mécanicien ne peut pas comprendre ce qu'ils disent de faire dans le manuel, des fois il va inverser des mots, il va faire le contraire de ce que le bulletin lui dit parce qu'il n'a pas compris et qu'il est gêné de demander de l'aide. (E.61)

Toutefois, on pourrait poser le problème à l'inverse et s'interroger sur l'existence de la diffusion d'une documentation essentiellement conçue en anglais dans un milieu majoritairement francophone. La communication orale et écrite en français, moins cruciale que dans le travail de bureau, a cependant été jugée comme n'étant pas toujours à la hauteur des attentes. De plus, cela doit être relié au problème général de la communication et des relations publiques sur lequel nous aurons l'occasion de revenir plus en profondeur. Enfin, le contenu scientifique de la formation générale fait l'objet d'un intérêt plutôt limité et d'attentes incertaines. Les sciences sont probablement utiles dans la formation générale que reçoit le futur mécanicien mais, pense-t-on, c'est difficile de déterminer exactement comment et jusqu'à quel point. De toutes manières, il semble que l'organisation technique du travail actuel - au sens large du terme - va à l'encontre de l'affirmation de leur nécessité.

> *Plus de physique ou de chimie dans la formation rendrait peut-être pas le travail tellement plus facile parce que pour les réparations on a les données de la compagnie, on a les manuels nécessaires. Quand on a besoin d'information, on la puise là-dedans. Ils ont leurs employés de service qui viennent. Et puis on a toujours un employé ou deux qui sont plus spécialisés que d'autres. Ils vont se partager les tâches.* (E.68)

Au plan des pratiques, on trouve chez le personnel d'encadrement[1] du secteur du commerce et secrétariat des attentes qui, dans l'ensemble, favorisent l'accentuation et la poursuite de la formation générale. Une première manifestation de cette tendance soutient qu'il faut en donner le plus longtemps possible, si les capacités de la prendre existent, est-il ajouté à l'occasion. L'accroissement des exigences et la nécessité d'être toujours plus mobile expliquent cette attitude.

---

1. N'ayant pas répondu à ces questions, le personnel de direction n'est pas ici inclu dans la catégorie.

Que chacun aille chercher le maximum possible selon ses capacités, qu'on pousse la formation le plus longtemps possible. Il ne faut pas se presser à décider trop vite. La formation c'est la clé pour la culture. Tout le monde doit essayer d'atteindre son maximum. Le minimum c'est un secondaire complété. (E.43)

Une deuxième position, plus modérée exprime le désir qu'on donne davantage de formation générale que ce n'est le cas maintenant, bien que cela ne puisse qu'être laissé finalement aux choix individuels. Un secondaire complété apparaît comme un minimum mais le niveau collégial serait préférable.

Si on examine les réactions à l'adaptation éventuelle de la formation générale, on relève des attentes qui nous sont maintenant assez familières. Lorsqu'on est d'accord avec cette adaptation, c'est en vertu de ses effets ultimes sur l'adaptation au travail. Cet accord n'implique pas une adaptation complète ni à tout prix. Au contraire, des réserves très précises se manifestent: on ne veut pas aller trop loin dans ce sens. C'est précisément en gardant le caractère général de cette formation que l'on peut envisager l'adaptation. Il y aurait ainsi une limite à ne pas dépasser sans quoi on se retrouverait avec de la formation professionnelle seulement, mais sans formation générale. Le désir d'adaptation, motivé par une forme de reconnaissance de la valeur de la formation générale, déboucherait sur son contraire: une négation de cette valeur au plan pratique.

Au secteur de l'équipement motorisé, on ne remarque pas un niveau d'attentes aussi élevé en ce qui concerne la poursuite de la formation générale. L'achèvement d'un secondaire V et même IV est perçu comme un minimum mais on ne formule pas de désir explicite d'aller au-delà. Les conséquences d'un retard de la sortie de l'école vers le marché du travail sont évoquées comme limites concrètes à la poursuite de la formation générale. D'autre part, a-t-on aussi affirmé, celle-ci devient très difficile après la sortie de l'école. Le minimum de secondaire IV ou V paraît dès lors un seuil au-dessous duquel il ne faudrait absolument pas descendre.

L'analyse des attentes sur la pratique de l'adaptation de la formation générale ne disposait que de peu de données pour cette catégorie. En bref, on peut indiquer que ce n'est que sous forme partielle que l'adaptation est souhaitée; l'anglais est l'une des disciplines proposées à cette fin. Quand il y a opposition à l'adaptation, elle relève de l'une des argumentations déjà connues:

> *Ça devrait être la même chose pour tout le monde car les jeunes ne savent pas ce qui les attend dans la vie, dans dix ans. Lorsqu'on n'est pas trop ambitieux, on décide à 17 ou 18 ans d'être mécanicien ou d'être menuisier toute sa vie. On veut toujours rester au même point. Mais quand tu es jeune et ambitieux un peu, tu choisis un métier qui va te faire monter. Les jeunes ne savent pas ce dont ils vont avoir besoin dans la vie, c'est pour cela qu'ils devraient avoir une formation générale au moins jusqu'en secondaire V, indépendante de la formation professionnelle.* (E.60)

C'est pour éviter de bloquer prématurément des ouvertures ou des cheminements possibles que la formation générale doit être maintenue dans sa forme actuelle, c'est-à-dire non liée à des objectifs spécifiques et immédiats de préparation au travail.

Si on l'aborde dans son ensemble, on constate donc que le milieu du travail fait place à une double valorisation de la formation générale: celle-ci revêt une utilité de type pragmatiste et de type humaniste. Il nous faut rappeler néanmoins que la seconde vision s'affirme avec moins de force que la première. Au plan des pratiques venant concrétiser l'importance de la formation générale, les attentes du milieu du travail sont plus difficiles à caractériser en ce qui concerne la poursuite de la formation générale. Le seuil à atteindre se situe en-deçà, ou au-delà ou au niveau du secondaire V. A vrai dire, les positions qui présentent le plus de netteté sont celles du personnel d'encadrement et direction en commerce et secrétariat qui souhaite une formation générale de niveau collégial. Quant à l'adaptation de la

formation générale, elle est acceptée sous réserve de ne pas fermer les possibilités d'accès à d'autres niveaux ou à d'autres champs de formation. Sinon, elle perd de son attrait. La catégorie des employés de garage est la seule à ne pas s'objecter d'aucune manière à l'adaptation de la formation générale.

Lorsqu'on les met en parallèle, les attentes du milieu scolaire et celles du milieu du travail sont donc fortement marquées de pragmatisme en ce qui regarde la valeur ou l'utilité reconnue à la formation générale. A l'inverse des positions que nous avions anticipées, le milieu du travail apparaît, dans son ensemble, plus sensible que le milieu scolaire à la valeur humaniste de la formation générale. Cette différence, qu'il ne faut pas exagérer, demeure intéressante par les interrogations qu'elle alimente quant à la compréhension du problème global d'écart entre les deux milieux. Nous y reviendrons sous peu. Enfin, dans le domaine des pratiques souhaitées, on constate que, globalement, les attentes du milieu scolaire ne vont pas beaucoup au-delà de celles du milieu du travail en ce qui regarde la poursuite de la formation générale. A travers cette question, le milieu scolaire se montre de nouveau aux prises avec la réalité des difficultés et de l'échec scolaires. Enfin, dans les deux milieux à l'étude, c'est pour des motifs d'inspiration semblable qu'on veut voir limitée ou, plus rarement, rejetée la perspective de l'adaptation de la formation générale: dangers de fermeture, de cloisonnement et même de ségrégation pour les groupes d'élèves concernés. Seule fera exception à cette règle la catégorie des employés de garage en milieu de travail.

CHAPITRE 4

LE CONTENU, LES DESTINATAIRES ET LA RECONNAISSANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Après avoir considéré certaines questions préalables délimitant le cadre et les orientations globales de la formation professionnelle, nous nous pencherons maintenant sur certains de ses aspects internes. Dans une première partie, nous nous intéresserons aux tendances pouvant être maintenues ou introduites dans le contenu de la formation professionnelle. Quelles sont les attentes au sujet du savoir technique et quel rapnort ce savoir doit-il entretenir avec la réalité des tâches concrètes sur le marché du travail?

De plus, nous verrons si les attentes suggèrent de s'en tenir à une formation exclusivement technique ou si elles sont favorables à intégrer d'autres dimensions dans la formation. A ce titre, nous pourrons constater, dans les deux milieux et les deux champs à l'étude, si on est d'accord pour donner une place à part entière dans la formation à la prévention en santé et sécurité au travail ou si on est plutôt porté à la laisser dans la position marginale où elle se trouve maintenant. Nous verrons par la suite comment est perçue la dimension de la socialisation. De tout temps présente dans la formation professionnelle, cette dimension pourrait être évacuée, atténuée ou, au contraire, accentuée. L'analyse montrera vers laquelle de ces tendances s'orientent principalement les attentes.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous montrerons, selon les termes mêmes des attentes exprimées, comment les deux champs de formation se relient à une division sexuelle rigide du travail et quelles seraient les barrières à abaisser si l'on voulait en arriver à une formation sans distinction de sexe.

Dans la dernière partie, nous étudierons les attentes concernant la qualification produite par la formation professionnelle. Plus

précisément, nous verrons comment se caractérisent les attentes quant aux bases sur lesquelles elle doit reposer: doit-elle se fonder uniquement sur la base de la compétence technique ou doit-elle se donner une base plus large, incluant d'autres dimensions qui peuvent être élaborées dans la formation? Enfin, nous tenterons de découvrir vers quelle utilisation sur le marché du travail doit mener la qualification professionnelle acquise à l'école secondaire[1].

4.1 LE CONTENU DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

En passant successivement à l'étude l'aspect technique, l'aspect de la prévention et celui de la socialisation, nous constaterons qu'il sera encore une fois très difficile de parler de divergence entre les attentes des deux milieux quant à l'essentiel de ces aspects de la formation professionnelle. Pour autant, il ne faudra pas négliger des nuances réelles et importantes dans certains points de vue particuliers à chacun de ces aspects majeurs de la formation. On portera aussi attention au fait que le clivage dans les attentes peut apparaître en fonction du champ de formation. En effet, on trouvera dans ce chapitre de l'analyse portant sur le contenu de la formation professionnelle, le meilleur et peut-être le seul véritable exemple de divergence systématique selon le champ de formation. Cette divergence se manifestera à propos de la prévention en matière de santé et de sécurité au travail. Par ailleurs, la socialisation nous fournira une illustration intéressante de divergence entre catégories d'un même milieu.

4.1.1 Le savoir technique

Le savoir technique occupe une place de première importance dans le contenu de la formation professionnelle si l'on en juge d'après le

---

1. Nous parlerons de qualification au sens large, en faisant abstraction des régimes qui formalisent la qualification à l'intérieur d'un cadre institutionnel défini par un corps de métier ou une corporation professionnelle.

2. Pour les trois parties que comporte cette section sur le contenu de la formation, on trouvera les résumés réunis à la fin de la section.

temps alloué, dans les programmes, à l'acquisition des notions théoriques et des habiletés pratiques. De plus, le savoir technique reçoit la sanction du diplôme de fin d'études, ce qui vient d'une autre façon en souligner l'importance. Par rapport à l'orientation générale que doit prendre ce savoir, les attentes dans les deux milieux suggèrent que, malgré le rôle de préparation au marché du travail qui lui est reconnu, l'école ne devrait pas se coller de très près aux tâches qui existent. Quant au détail du contenu, les circonstances de l'enquête ont fait que nous ne pouvons l'analyser que pour le milieu scolaire sur lequel nous allons nous pencher à l'instant.

4.1.1.1 Le milieu scolaire

Les attentes du milieu scolaire à ce sujet sont marquées par la convergence et elles peuvent être décrites à l'aide de quelques caractéristiques. D'abord, on trouve une convergence pour l'ensemble du milieu scolaire autour de l'idée d'assurer certains savoirs fondamentaux de tout temps inscrits au programme de chacune des deux disciplines concernées. Ensuite, on se montre préoccupé, surtout chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat et chez le personnel d'encadrement et de direction, par l'introduction des savoirs nouveaux reliés à l'informatique. Troisièmement, le milieu scolaire se rallie autour de la possibilité pour l'école de transmettre diverses habiletés reliées à la communication. Enfin, le milieu scolaire envisage que le savoir technique doit suivre, mais à distance seulement, la réalité du marché du travail.

En commerce et secrétariat, on remarque chez les enseignant-e-s qu'au plan des connaissances techniques, les attentes se partagent d'abord entre un désir de donner une place à des savoirs d'un genre nouveau, dont tous ceux découlant de l'informatique dans son application au travail de bureau. Intégrée dans les programmes de commerce et secrétariat à la

Commission scolaire, l'informatique est maintenant considérée comme un élément essentiel de formation professionnelle en ce domaine. Il apparaît pourtant que l'importance de l'informatique se concrétise encore difficilement dans les faits vu les problèmes d'équipement rencontrés. Il faut alors inventer des moyens pour les contourner.

> *L'équipement n'est pas suffisant pour permettre que la majorité du temps de formation pratique se fasse comme tel. On fait procéder les élèves en préparant leur pratique de façon théorique. Supposons qu'on a une période d'une heure de travail pratique, on demande à l'élève de simuler ce qu'il aura à faire pendant cette période, de faire la recherche nécessaire qui va permettre de faire ce travail de la façon la plus rentable possible. Car, rendu sur place, il peut perdre du temps s'il n'a pas réfléchi aux problèmes à rencontrer lors de la pratique. Comme le nombre de périodes n'est pas élevé, on essaie de le rentabiliser.* (E.6)

A côté de l'informatique, on note un souci de valoriser ou de revaloriser les apprentissages fondamentaux. On insiste d'abord sur les trois savoirs de base comme constituant le point de départ absolument indispensable à toute formation en ce domaine. L'expression écrite en français est un point sur lequel se crystallisent les attentes. Il y aurait lieu de resserrer les exigences et de chercher à rehausser la qualité du français dont l'importance demeure constante en commerce et secrétariat et qui devient pour ainsi dire une partie de la formation professionnelle.

> *J'ai des étudiants de secondaire VI. Elles ont réussi le secondaire V avec 50% ou je ne sais trop quoi... mais elles ne connaissent pas les règles élémentaires de la langue française [...] Le premier critère, c'est le français. Moi, je ne me dirais pas secrétaire si je n'étais pas capable d'écrire une phrase sans faute [...] Pour être honnête avec moi-même, je ne me sentirais pas compétente si je n'étais pas capable d'écrire un bon français. C'est ma tâche d'écrire un bon français [...] Si les étudiantes ne connaissent pas le français, elles ne peuvent pas faire la sténographie. C'est interdépendant. Tu peux faire les signes, mais si tu fais une transcription remplie de fautes, il n'y a pas un patron qui acceptera ça.* (E.7)

Pourtant, à l'heure actuelle, son niveau de qualité représente une source d'inquiétude dans le milieu enseignant.

> *J'espère qu'il va y avoir une correction dans les programmes de français, parce que c'est ma fierté. Je trouve ça inadmissible qu'on fasse des lois pour protéger le français quand on ne prend même pas les moyens élémentaires pour le faire écrire comme il faut aux étudiants qui sont encore à l'école. D'abord parce que je suis francophone et ensuite parce que je suis aussi une enseignante qui doit produire des étudiantes aptes au marché du travail, avec une formation adéquate, je suis réellement gênée si elles ne savent pas bien écrire et parler le français.* (E.7)

Parmi ces apprentissages fondamentaux, savoir compter revêt également beaucoup d'importance. Malgré l'informatique et l'usage de l'ordinateur, il faudrait que les élèves soient capables de faire par eux-mêmes les opérations de calcul. De même, ils devraient être capables de faire une tenue de livre manuelle avant d'être lancés sur des programmes informatisés. Ces attentes témoignent d'un désir de maintenir une certaine distance ou une certaine indépendance face à la nouvelle technologie et aux exigences qu'elle impose. Cette indépendance serait, selon ce qui se dégage des données, une garantie de pouvoir fonctionner dans tous les contextes et quoi qu'il advienne. De meilleures connaissances de base sont considérées comme une façon de se prémunir contre le chômage technologique.

> *Même si la machine compte, il faut savoir compter. Même si la machine écrit, il faut savoir écrire. C'est pour pallier à des faiblesses du personnel [que la machine existe]. Les entreprises veulent toujours baisser leurs coûts.* (E.4)

En plus de cette double attirance vers les savoirs nouveaux et les savoirs traditionnels, les attentes des enseignants et enseignantes laissent voir un intérêt pour l'acquisition de certains savoirs d'un autre ordre qui ne sont pas techniques au sens littéral du terme mais

qui s'en rapprochent, tels que formulés. Il s'agit de la maîtrise des principaux codes de communication en milieu de travail. Que ce soit dans le domaine verbal, gestuel ou esthétique, il serait souhaitable que l'on enseigne quoi faire, quoi dire, comment se présenter, comment répondre, comment s'adresser à telle personne ou à telle autre suivant qu'on se trouve dans telle ou telle circonstance. Ces codes sont régis par des règles plus ou moins explicites ("l'étiquette du monde des affaires") que le jeune aurait avantage à connaître pour s'intégrer plus aisément au milieu du travail. Les uns rangent ces savoirs dans le domaine des relations publiques, d'autres dans le domaine des relations humaines. Nous les plaçons, quant à nous, dans le domaine des codes de la communication puisqu'il s'agit pour les jeunes qui sont en apprentissage d'arriver à trouver le meilleur comportement à adopter en tout moment, ce "meilleur" comportement étant prévisible dans les relations de travail concrètes. Il est perçu et utilisé comme un message, comme un code de signification.

Une dernière caractéristique se manifeste dans les attentes relatives au savoir technique. Elle se résume dans le fait qu'on admet généralement que l'acquisition de ces connaissances doit suivre les façons de faire qu'on peut observer sur le marché du travail. Si la formation professionnelle existe, dit-on, c'est précisément pour préparer au travail. Néanmoins, si on observe un accord général pour qu'on suive les tâches réelles, il faut le faire à distance précisent certains avis.
En effet, la diversité des tâches réelles pousserait la formation dans des corridors trop nombreux et trop étroits. Vu la rapidité de l'évolution dans un secteur d'activité comme celui du travail de bureau, il faudrait donc prendre en compte les tâches réelles plutôt que d'essayer de les suivre le plus près possible. (E.6)

Ça serait idéaliste de penser qu'on pourrait ne pas suivre. Ça serait préparer des élèves pour des fonctions imaginaires qu'ils ne rencontreront pas dans le marché du travail [...] On essaie de maintenir une ouverture mais on ne peut pas deman-

der à un étudiant du secondaire d'avoir l'ouverture d'esprit lui permettant de s'adapter à toutes les situations possibles dans l'évolution actuelle. C'est sûr qu'un employeur va rechercher un élève capable d'accomplir la fonction que le type d'équipement exige. Mais il ne faut pas se limiter à cette fonction-là dans la formation professionnelle. Il faut déborder, il faut diversifier mais il ne faut pas déborder le plus possible.

C'est la formation générale qui pourrait servir de guide ou d'instrument pour définir la distance à maintenir. En "habillant" la formation professionnelle d'une certaine formation générale, on pourrait amener l'élève à découvrir certains aspects sociaux de son métier futur, l'évolution de la technologie qui y est employée, etc. Cette perception fait comprendre l'importance et l'antériorité reconnues à la formation générale par rapport à la formation professionnelle, ainsi que nous avons pu en prendre connaissance au chapitre précédent.

Dans le champ de l'équipement motorisé, les attentes quant aux savoirs techniques font d'abord valoir la nécessité de bien maîtriser les principes de fonctionnement de la mécanique. La compréhension de ces principes est nécessaire parce qu'il n'est plus possible aujourd'hui d'apprendre à être mécanicien "au son" ou "à l'oeil" comme cela se faisait souvent auparavant. Ce ne serait pas absolument impossible mais cela pourrait être très long. Il faut remonter à une théorie qui est la base de l'apprentissage. Cette base théorique devrait elle-même s'appuyer sur des notions en mathématiques et en sciences, chimie et physique notamment, pour faciliter une compréhension plus approfondie des systèmes et fonctions étudiés en équipement motorisé.

Les connaissances théoriques sont jugées indispensables au développement des principales habiletés qui caractérisent le bon mécanicien: capacité à poser un diagnostic sûr et clair, à prévoir et analyser la tâche à entreprendre, à évaluer les risques pouvant découler des opérations à effectuer, etc. Sans compter l'effet de l'entraînement et de la

répétition qui mènent à plus de précision, de rapidité, de finition dans la pratique. On voit réapparaître ici la valeur accordée à la théorie pour fonder la rationalité de chaque geste technique et de l'ensemble des pratiques. Si le flair, le jugement et l'entraînement ne sont pas négligeables, ils ne paraissent plus suffisants pour prendre du métier.

A ces connaissances techniques proprement dites, les enseignants pensent qu'il faut aussi inclure dans la formation les savoir-faire de la communication: présentation de soi face à l'employeur et au client, capacité d'exposer et d'expliquer clairement la nature des problèmes à résoudre, etc.

Donner une formation proche des tâches réelles sur le marché du travail est aussi une préoccupation chez le personnel enseignant en équipement motorisé. De nouveau, on souligne cependant qu'il importe d'éviter de se coller de trop près aux tâches existant actuellement. Il faut se garder une marge de manoeuvre.

> *On peut former quelqu'un aujourd'hui pour telle tâche qui se fait mais cinq ans après ce n'est plus les mêmes tâches. Il faut toujours tenir l'étudiant prêt à faire des changements. Il faut être capable de s'adapter à un autre genre de travail des fois. On doit former autant que possible en suivant les tâches qui se font dans l'industrie mais on ne devra jamais négliger que l'industrie va évoluer.*

En suivant les tâches de très près, on courrait le danger de réduire la formation professionnelle à un simple entraînement. Ce qui distingue la formation de celui-ci est l'interrogation théorique constante au-delà du geste technique. Vouloir suivre de très près les tâches pourrait empêcher ce travail théorique. Enfin, le voudrait-on qu'il demeurerait impossible de suivre ces tâches étant donné la diversité en matériel et en instruments qu'un tel choix imposerait. Les limites financières de l'école empêchent d'envisager cette hypothèse. D'ailleurs,

dans le milieu enseignant, on n'est pas porté à penser qu'il faut adopter toutes les nouveautés. Nous y reviendrons plus précisément au quatrième chapitre.

Du côté du personnel non enseignant, l'analyse des attentes révèle des positions mettant l'accent à la fois sur les apprentissages fondamentaux (français, arithmétique) et sur une adaptation du contenu de la formation professionnelle aux changements actuels. Pour le commerce et le secrétariat, il s'agit bien sûr de l'informatique. Pour l'équipement motorisé l'attention ne se concentre pas sur un domaine aussi spécifique de connaissance mais sur tout ce qui peut toucher le métier. Il en résulte des conséquences sur la pédagogie.

> *Que ce soit en théorie ou en pratique, il faut apprendre à l'élève à comprendre le changement parce que ça change vite. Le professeur doit lui apprendre ça (...) Il faut habituer l'élève à apprendre, lui donner une bonne base, lui apprendre à être lui-même actif dans son apprentissage.* (E.15)

En voulant faire place au changement, on ne saurait oublier certains apprentissages qui resteront toujours nécessaires tel le dessin technique.

Les habiletés pratiques à valoriser n'ont pas fait l'objet de longs développements dans les commentaires recueillis. Le sens de l'observation, la rapidité, l'exactitude ont été mentionnés.

Caractéristique des attentes du personnel d'encadrement et de direction, on retrouve aussi une préoccupation entourant la maîtrise des codes de communication en milieu de travail. Les jeunes auraient à apprendre à s'exprimer, à se présenter, à se vêtir d'une façon convenable et attrayante.

> *L'aspect esthétique de la personne c'est important pour la réceptionniste-téléphoniste. Ça ne doit pas faire honte à*

personne [dans l'entreprise]. On essaie de montrer à avoir un nouveau regard sur soi-même. On essaie de les "habiller", en général. (E.8)

Quant au rapport à établir entre les contenus de formation et les tâches réelles, il apparaît très clairement dans les attentes qu'il faut suivre le marché du travail: on n'a pas le choix, si on veut garder sa clientèle.

La formation professionnelle doit suivre. Si on est trop loin, la réalité va nous ramener sur le plancher des vaches. On ne peut pas s'amuser à être très loin. Il y a des impératifs d'ordre financier. Des cours pour les rêveurs, ça ne marcherait pas. On pense à s'organiser en traitement de texte pour pas que la clientèle parte mais ça implique des investissements financiers. Actuellement, la porte est encore ouverte mais elle peut se refermer très vite sur les grands centres. Nous autres, on veut être sur la carte. (E.8)

Mais, il reste qu'il est possible de suivre de près ou de suivre à distance et, là-dessus, le choix apparaît évident selon les termes des attentes.

Si on suit le modèle du mécanicien dans l'industrie, il faut que ça soit un mécanicien généraliste. Il faut que ça soit la moyenne des tâches qu'on suive, un ensemble logique des tâches que fait un mécanicien. On prend les tâches les plus courantes et il faut se coller là-dessus. La formation de base doit être la plus générale possible. (E.18)

C'est le rejet de la spécialisation et, surtout, d'une spécialisation étroite qui se dégage ici au profit d'une formation large. S'il faut suivre les tâches, ce sont celles qu'effectuerait un mécanicien abstrait, celles qu'on pourrait réunir sous une moyenne ou à l'intérieur de l'ensemble des travaux les plus courants.

Nous voyons donc resurgir, sous une forme différente, les préoccupations relatives à la polyvalence. Il existerait donc une équivalence ou une correspondance dans les attentes entre vouloir rendre la formation polyvalente et chercher à éviter un rapprochement trop grand des tâches réalisées ici et maintenant sur le marché du travail.

4.1.1.2 Le milieu du travail

Pour des raisons déjà exposées, nous n'avons pas abordé dans le détail les attentes quant au savoir technique avec les répondants du milieu du travail. Par contre, nous avons cherché à connaître quelle orientation globale ils lui donnaient compte tenu des tâches effectuées sur le marché du travail. De nouveau, nous allons observer une grande convergence entre les points de vue, ainsi que nous venons de le voir avec le milieu scolaire.

Les attentes des employées de bureau sur cette nécessité éventuelle prennent des directions distinctes mais non opposées. La moitié pose au point de départ cette nécessité un peu à la manière d'un principe: "il faut suivre", dit-on, "il faut se rapprocher". Pour les autres, la réalité ne se présente pas dans les mêmes termes, des considérations d'intérêt divers venant nuancer les positions.

D'abord, il y a le fait que suivre le marché du travail est considéré comme une démarche difficile, voire même quasi impossible pour l'école. Selon ce point de vue, l'obstacle est situé à un niveau fondamental. Ainsi, par exemple, faire le passage de la comptabilité qu'on enseigne à l'école à la comptabilité qu'on applique dans les entreprises apparaît extrêmement difficile parce que "ce n'est plus du tout la même comptabilité". Il peut être situé également au niveau des moyens d'enseignement concrets. Il s'agirait alors, pour surmonter la difficulté, de mettre sur pied des moyens comme les stages en entreprise pour que les élèves aient l'occasion de prendre contact avec la réalité des diverses méthodes comptables.

D'un autre côté, ce n'est pas tellement une difficulté mais un danger qui est pressenti dans le fait de vouloir suivre de près les tâches réelles. Les variations sont nombreuses et importantes de sorte que ce serait ni plus ni moins qu'une perte de temps: l'élève se disperserait en une multitude de tâches qui auraient déjà eu le temps de changer ou de disparaître avant même son entrée sur le marché du travail. Un autre danger résulterait de la possibilité d'une orientation professionnelle incertaine. Si on a trop axé la formation sur les tâches concrètes et que l'orientation vient à changer, l'élève se retrouverait finalement sans formation utile.

Qu'on voit une difficulté ou un danger, au moment de la formation, à suivre les tâches concrètes existant sur le marché du travail, on a proposé que c'est l'expérience qui, en dernier ressort, permet de faire l'apprentissage de ces tâches dans leur diversité concrète.

> *C'est quand on vient sur le marché du travail qu'on peut se rendre compte. Ca dépend des différents milieux. Ca serait difficile de prendre une fille puis de la former à telle tâche. Quand on vient sur le marché du travail, on rencontre telles difficultés, on prend telles responsabilités qu'on prend pas à l'école. Ca vient avec le temps. A l'école, ils donnent une formation générale. Ca serait difficile de se coller plus.* (E.32)

Il ne nous sera pas possible de faire le point sur cette question précise pour la catégorie des employés de garage à cause d'un problème de données insuffisantes. Les attentes énoncées font cependant valoir quelques aspects à considérer. En premier lieu, la formation ne devrait jamais perdre de vue les notions de base de la mécanique. En dépit des changements et des améliorations, certaines choses demeurent stables.

> *Un moteur, c'est un moteur. Un système d'injection, c'est un système d'injection.* (E.54)

La formation doit leur accorder une place bien déterminée: il a été proposé que les notions de base en équipement motorisé et en mécanique automobile s'étalent sur deux ans et qu'une troisième année de formation soit consacrée à 50% du temps à de la pratique sur des problèmes réels comme ceux que doivent résoudre quotidiennement les mécaniciens. Il nous semble que cette position rejoint assez bien celle prise par les enseignants en équipement motorisé qui manifestent un souci d'approfondissement des principes de base du fonctionnement mécanique.

En deuxième lieu, le savoir technique, comme l'ensemble de la formation, devrait prendre une tournure plus réaliste. Dès le début, on pourrait exposer davantage le jeune aux mauvais et aux bons côtés du métier pour qu'il sache rapidement et réellement vers quoi il se dirige. Tout au long de sa formation, il devrait être plongé dans les "vrais problèmes" qui exigent des vraies solutions et qui, dès lors, permettent plus d'avancer.

> *En mécanique à l'école, on démontait, on ouvrait des moteurs. Ils n'étaient pas brisés ces moteurs-là. Au travail, tu défais pas le moteur au complet pour le fun. Tout dépend du trouble. Il faut que tu le trouves. Tu peux pas demander aux autres. À l'école, il n'y en a pas de trouble: le professeur est là. À l'école, ils montrent la mécanique, ils mettent ça tout beau. Au travail, le gars va arriver: "mon char marche pas". Il faut que tu le trouves le trouble.* (E.58)

Au chapitre suivant, nous approfondirons cette notion de "vrai problème" qui paraît centrale dans la formation technique du mécanicien. Ce qu'on peut déceler pour l'instant à travers ces attentes c'est qu'il y aurait peut-être un équilibre à repenser entre la part de la formation portant sur la compréhension des principes de fonctionnement et celle portant sur les problèmes de fonctionnement en équipement motorisé.

Enfin, s'il est recommandé à l'école de suivre les tâches existant sur le marché du travail, ce n'est que dans une mesure limitée qu'on admet qu'elle puisse le faire. Elle n'aurait donc pas à s'acharner dans cette voie.

> *Je peux dire qu'en mécanique, ce que j'ai appris c'est 25% à l'école et le reste en travaillant.* (E.56)

Le personnel d'encadrement et de direction entretient-il les mêmes points de vue sur l'orientation à donner à la formation quant au savoir technique? Contrairement à ce que nous avions anticipé, cette catégorie de personnel n'est pas a priori favorable à l'idée de voir l'école suivre de près les tâches concrètes dans la formation professionnelle. En commerce et secrétariat, on retrouve la constatation que la grande variété des tâches rend impossible ou presque un tel projet. Il faudrait donc plutôt s'en tenir à assurer une base sur laquelle se grefferont les apprentissages spécifiques dans le contexte de travail donné. Dans chaque entreprise, on pose des gestes qui ne demandent qu'une formation de base (ex.: dactylographier des lettres). Mais, dans chaque entreprise, on est aussi appelé à faire quelque chose d'autre et ce "quelque chose d'autre" est difficile à enseigner à l'école parce qu'il fait partie d'un ensemble unique: telle entreprise oeuvrant dans tel secteur d'activité dans telle région.

A vouloir suivre de trop près, il se glisserait une erreur de perspective car, vu l'éventail des tâches existantes, on finirait par passer à côté de l'essentiel. D'ailleurs, selon un des avis formulés en ce sens, ce type d'apprentissage relève du rôle de l'entreprise. Plus précisément, on pense que plus le niveau de formation professionnelle sera bas, plus ce rôle sera grand. Cela fait partie de l'adaptation que l'entreprise doit rendre possible et qu'elle est seule à pouvoir faire d'une manière vraiment spécifique.

> *Au niveau secondaire, il y a quand même une partie technique qui est à connaître mais la balance de la formation, c'est à l'entreprise à la donner. C'est spécifique à chaque entreprise. Pas par des cours, mais surtout par l'expérience (...) On a deux personnes qui sont entrées comme commis-comptables avec un secondaire. Ça fait deux ans qu'elles sont ici et elles commencent à pouvoir prendre des responsabilités. Bien sûr, ça dépend des personnes... Mais, ça prend un an pour savoir ce qu'elles font, ça prend une bonne année, une année et demi pour pouvoir prendre des responsabilités. C'est l'adaptation. Une fois qu'elles ont compris le fonctionnement de l'entreprise, qu'elles connaissent le roulement, elles peuvent prendre plus de responsabilités.* (E.46)

Mais, selon ce même témoignage, la taille et la structure de l'entreprise joueront pour beaucoup dans cette possibilité: une petite entreprise peu structurée aura de la difficulté à assurer le complément de formation et l'adaptation nécessaire à la tâche.

Dans le secteur de l'équipement motorisé le personnel d'encadrement et de direction présente des attentes en partie nouvelles par rapport à l'ensemble des attentes sur cet aspect particulier de la formation professionnelle. D'abord, l'une des positions adoptées veut que si l'école doit suivre les tâches, il ne faut pas qu'elle le fasse de trop près parce que cela pourrait nuire à l'entreprise. Pour comprendre cette position, il faut penser aux moyens que l'école peut utiliser pour se rapprocher des tâches en milieu de travail. C'est le stage qui est la formule la plus exploitée à cette fin. Or, trop de stages ou trop de stagiaires pourrait provoquer un encombrement ou un dérangement dans l'entreprise. Autrement dit, si l'on juge bon de se rapprocher des tâches, il ne faudrait pas le faire au détriment de l'entreprise.

Dans un tout autre ordre d'idées, on affirme qu'en se voulant très proche de la réalité concrète des tâches, la formation se priverait peut-être d'évoluer parce qu'elle perdrait une certaine distance critique.

> *Si on suivait de plus près, je me demande si on ne prendrait pas quelque chose pour acquis. Il faut laisser la place à l'amélioration. Admettons qu'on pourrait avoir une approche plus directe [face au marché du travail] mais il faudrait analyser avant de dire "c'est ça qu'on fait".* (E.62)

En modelant la formation sur les tâches, on risquerait de récolter ce qu'il y a d'indésirable du côté du marché du travail ou de mettre en veilleuse ce qui lui vient de bon du contexte scolaire.

> *Il faut suivre, oui, mais pas trop. Il y a de quoi de bon dans la formation à l'École. Il y a peut-être un juste milieu. Il y a peut-être une modification, une amélioration à faire là-dedans mais pas trop non plus. Il faut garder les deux, je pense, pour avoir un bon équilibre.* (E.65)

C'est un point de vue jusqu'ici inédit, tant en milieu de travail qu'en milieu scolaire. Il nous semble intéressant de souligner qu'il émane précisément du milieu du travail. Il contribue à distinguer les attentes de cette catégorie de l'enquête par rapport aux autres catégories.

4.1.2 La prévention

Bien que la prévention au travail ne soit pas née au Québec avec la Loi 17, on doit pourtant reconnaître que sa promulgation en 1979 a entraîné des changements importants, observables notamment dans la création de diverses structures ayant pour fin de veiller à ce que des conditions favorables à la santé et à la sécurité soient assurées en milieu de travail[1]. Elles doivent également sensibiliser et former les mentalités sur cette question de même que prendre en charge le processus d'indemnisation en cas d'accidents de travail. Aux effets de la mise en vigueur de cette Loi, il faut ajouter ceux qu'a pu produire la diffusion, par les media, de diverses informations entourant cet aspect

---

1. Voir la Loi sur la santé et la sécurité du travail (1.r.q.c.s.-2.1)

de la réalité du travail. Pouvons-nous en déduire que cette question est devenue une préoccupation prioritaire et que l'on est disposé à lui accorder une place équivalente dans la formation professionnelle des jeunes? Sur ce point, nous constaterons que c'est entre les deux champs de formation et entre les secteurs d'activités correspondants que les attentes présentent les caractéristiques les plus divergentes, l'équipement motorisé posant la prévention comme une priorité et le commerce et secrétariat comme une question relativement importante mais non prioritaire.

4.1.2.1 Le milieu scolaire

En milieu scolaire, les deux champs de formation se distinguent quant au degré d'importance accordé à la nécessité de la prévention en matière de santé et sécurité au travail. Dans l'ordre des moyens, le personnel enseignant en équipement motorisé met un accent qui lui est particulier sur les bases théoriques de la prévention, que celles-ci soient données à l'intérieur du programme actuel ou d'un programme nouveau en ce domaine. Enfin, si dans toutes les catégories, les attentes sont partagées entre une action au plan des mentalités et une autre au plan des conditions matérielles, celles du personnel d'encadrement et de direction privilégient davantage le plan des mentalités.

Chez le personnel enseignant, la prévention par rapport aux dangers qui menacent la santé et la sécurité au travail ne suscite pas des attentes très grandes ni très vives en commerce et secrétariat. La plupart admet qu'il y a une place pour une formation en santé et en sécurité mais que cela n'a jamais été une priorité jusqu'à maintenant. Cela n'empêche pas de reconnaître qu'il y a des lacunes à combler et des problèmes à régler mais certains estiment qu'eux-mêmes n'ont pas été très sensibilisés à cet aspect de la formation le voyant comme un problème touchant davantage la formation dans les métiers manuels comme la construction ou la mécanique.

Les aspects du travail futur devant faire l'objet d'une attention plus particulière sont d'abord situés au plan physique: chaleur, éclairage insuffisant, mauvaise posture, utilisation excessive du travail à l'écran cathodique. Ils sont aussi situés au plan psychologique et même parfois de manière exclusive: stress, monotonie, mauvaise atmosphère de travail.

Les moyens proposés pour éveiller les élèves à la santé et à la sécurité tiennent autant d'une sensibilisation des mentalités à ce sujet qu'à la mise en place de conditions matérielles objectives. D'un côté, on insiste par exemple sur l'importance de l'exercice physique et de l'alimentation pour contrer les effets des postes de travail sédentaires qu'occuperont la majorité des élèves plus tard. De l'autre côté, on paraît plus préoccupé des conditions de travail elles-mêmes: diversification des tâches pour éviter la monotonie et une fatigue excessive des yeux, par exemple, prudence dans l'introduction des nouveaux outils de travail.

Dès l'école, les jeunes devraient être sensibilisés à ces problèmes. La création de comités de santé et sécurité dans le milieu même de l'école est un moyen non seulement entrevu mais déjà appliqué.

> *On a formé un petit comité dans chacun des groupes d'élèves sur la santé et la sécurité au travail pour leur faire prendre conscience qu'ils auront aussi à former un comité rendus au travail. Ici à l'école, on a des problèmes de chaleur dans les locaux. On essaie aussi de leur montrer comment le bruit peut les affecter et que [si on l'élimine], ça peut améliorer leur climat de travail. On essaie de voir ce qu'on peut améliorer dans l'école.* (E.2)

En plus d'être sensibilisés, les élèves devraient être protégés et cette protection, selon un des points de vue exprimés, devrait se généraliser, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Les élèves passent un maximum de deux heures par semaine à l'écran. A deux heures par semaine, le problème ne se pose pas. S'ils sont appelés à travailler 35 heures par semaine devant l'écran, le problème va se poser. A l'intérieur des cours, on va faire une fiche qui va porter sur le problème des écrans pour rendre les élèves conscients du problème mais ne donne pas une solution. La solution concrète est dans l'équipement. L'écran antireflet serait le premier élément à inclure dans l'équipement. Ca devrait être une exigence minimum que tous les écrans possèdent au moins ça et qu'on n'en vende pas sans ça. Le lettrage jaune vert donne un scintillement et une brillance qui arrachent l'oeil. Les écrans de type phosphorescent devraient être éliminés. (E.6)

Pour y arriver, il faut intervenir au plan de la législation et on y rencontre des objections d'ordre financier considérées par ailleurs difficiles à défendre.

Pourquoi il n'y a pas eu de législation là-dessus? Les compagnies ne sont pas intéressées à ce que les gouvernements fassent une législation là-dessus. Lésiner sur la qualité de l'écran pour augmenter la mémoire, c'est un mauvais placement. Il est plus important d'avoir un écran convenable que d'avoir une grande capacité de mémoire. Si on peut augmenter la capacité de mémoire, après, on le fera. Si non, c'est comme acheter une grosse voiture et mettre des pneus de bicyclette en-dessous. (E.6)

Nous en déduisons qu'il serait en un certain sens contradictoire, selon la position exposée ici, de former les élèves à la santé et à la sécurité s'ils doivent se retrouver dans des conditions matérielles dommageables dans le présent, à l'école, et dans le futur, au travail.

En équipement motorisé, on constate que de façon unanime, le personnel enseignant souhaite vivement que la formation professionnelle des jeunes traite de santé et de sécurité au travail. Cela est vu comme une exigence à satisfaire et, en outre, d'une façon spécifique à l'équipement motorisé. Car, jusqu'à maintenant il a fallu se contenter

des cours prévus pour les métiers de la construction par l'Office de la construction du Québec. Or, ces cours ne sont pas vraiment satisfaisants parce qu'ils n'ont pas rapport aux risques propres au travail de mécanicien.

Le métier de mécanicien comporte en effet de nombreux risques provenant de l'utilisation de certains outils ou de certains produits. De plus, l'objet même sur lequel il travaille peut devenir une source de danger si certaines précautions particulières ne sont pas prises. Il y a donc une vigilance de tous les instants à exercer car les facteurs de risque sont omniprésents. Ce n'est pas seulement la santé et la sécurité physiques qui peuvent être menacées mais encore la santé psychologique car il s'agit d'un métier essentiellement tourné vers la solution de problèmes parfois complexes et longs à comprendre et à résoudre, ce qui occasionne une tension et même un stress continuels.

Il ressort de l'analyse une grande diversité de moyens pour accorder une place à la santé et à la sécurité dans la formation professionnelle à l'école. Ces moyens passent de l'approche informelle des conseils donnés régulièrement aux élèves en atelier à l'approche plus formelle que représente l'élaboration, à l'intérieur du programme, de parties consacrées exclusivement à ce thème. En atelier, plus le nombre d'élèves sera grand, plus il sera difficile de voir à la sécurité car fait-on remarquer, les risques sont là et, parfois, extrêmement sérieux.

> *Avec vingt-cinq élèves en atelier, on fait ce que l'on peut. Il y a des dangers d'accident. Un bulldozer ça peut peser 60 000 livres. On se sert d'un verrin hydraulique pour le lever et pouvoir démonter des choses dessus. Si l'étudiant le place mal sur le verrin, ça part de côté. C'est des lois de la physique ça... Le visage, les mains, les bras, n'importe quoi, il faut faire attention. S'ils nous envoient trop d'étudiants on ne sera pas capables de tout voir (...) De la sécurité il en faut. Le gars qui*

travaille a besoin de sécurité. Un mécanicien doit porter des lunettes de sécurité, un chapeau de sécurité. C'est tannant au début mais par contre si tu reçois un projectile qui décolle,un coup de marteau, une particule de métal qui s'en vient à grande vitesse, tu es blessé si tu ne portes rien (...) Il faut voir à ce que le plancher soit propre. Pas d'huile sur le plancher. Attention aux chalumeaux, aux fils de gaz pour qu'il n'y ait pas d'explosion, à la ventilation. Ça compte aussi. Puis il faut voir à ce que les élèves ne portent pas trop de bébelles et d'affaires accrochantes aux mains s'ils doivent vérifier des pièces qui tournent dans un moteur, etc. (E.11)

Notons qu'il se dégage de ce dernier commentaire une importance accordée autant aux conditions objectives qu'aux mentalités à éveiller dans le développement de la prévention. Quant aux normes objectives, elles restent à améliorer même si le minimum est respecté, a-t-on indiqué.

Bien qu'ils considèrent que les notions de santé et de sécurité passent inévitablement à travers l'enseignement théorique exigé par le programme, les enseignants paraissent sensibles et intéressés par des outils pédagogiques permettant d'expliciter ces notions et de frapper davantage l'esprit des élèves: films ou affiches, par exemple. La santé et la sécurité au travail sont perçues comme importantes au point qu'il a été suggéré d'en traiter avec tous les élèves, qu'ils soient ou non en formation professionnelle.

C'est une nécessité pour la vie. C'est pas rien que dans les spécialités que ça devrait se donner. Ça devrait faire partie de la formation générale. (E.9)

Pour le personnel non enseignant, la question de la santé et de la sécurité au travail se voit abordée dans une perspective un peu différente. Si elle doit avoir sa place dans la formation professionnelle, on accorde cependant relativement plus d'importance à des moyens diffus comme le stage en milieu de travail, les conseils, les mises en situation à partir d'accidents qui auraient pu se pro-

duire ou qui se sont effectivement produits. Le champ du commerce et secrétariat n'est pas considéré comme présentant des risques nombreux ni élevés. On commence, dit-on, à s'intéresser à cet aspect de la formation sans qu'il n'y ait d'urgence. Du côté de l'équipement motorisé, on voit par contre la prévention comme une nécessité continuelle.

Les attentes du personnel d'encadrement et de direction présentent un élément distinctif qu'il nous faut souligner. Il s'agit d'une priorité accordée aux mentalités par rapport aux normes et aux conditions objectives qui ne sont cependant pas négligées. On pourrait parler d'un rôle dynamique attribué aux mentalités dans l'ensemble des facteurs qui assurent la santé et la sécurité au travail.

> *C'est pas tout de connaître les normes et les règlements, il faut avoir un esprit préventif. Ça se développe mais à l'école on ne le fait pas. Le rôle de l'école c'est la formation. Si on forme dans toutes les matières, il faut ajouter une formation en prévention. Pour cela, il faut concevoir des programmes, un cours qui serait un préalable. Avant de commencer à parler de normes, il faut que l'étudiant ait suivi un cours de prévention et qu'il soit capable de saisir et d'appliquer ces normes.* (E.18)

Deux aspects entrent donc en jeu: l'esprit préventif et la norme. Une fois développé, l'esprit préventif peut continuer d'agir seul, pour respecter ou corriger la norme ou peut-être la créer.

> *Derrière un accident, il y a une suite d'événements qui sont passés peut-être inaperçus mais qui sont reliés. Il y a un mécanisme qui déclenche un accident. Ce sont des choses qui s'enseignent et qui peuvent faire partie d'un programme. Il faut comprendre les mécanismes pour contrer les dangers. Si les gens n'ont pas l'esprit tourné à la prévention, ils ne peuvent pas détecter les conditions de danger, ils ne voient pas le danger. L'esprit de prévention vient avant la correction de la norme.* (E.18)

4.1.2.2 Le milieu du travail

Les deux secteurs d'activité économique que nous étudions présentent des risques objectifs différents en degré et en nature pour la santé et la sécurité au travail. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les attentes en sont le reflet direct mais nous pouvons du moins observer que des écarts considérables se manifestent à ce propos entre ces deux secteurs du milieu du travail ainsi qu'on a pu le voir également en milieu scolaire.

Chez les employées de bureau, on admet que la formation professionnelle des jeunes doit inclure un aspect préventif en matière de santé et de sécurité au travail et que c'est là une question importante en principe. La plupart considère toutefois que les risques et dangers sont mineurs ou presque inexistants en commerce et secrétariat. Cela expliquerait le niveau de préoccupation assez faible que se reconnaissent certaines personnes relativement à cette question.

Les sources de menace à la santé et à la sécurité identifiées sont la mauvaise posture assise, un éclairage insuffisant ou inadéquat, des locaux de travail enfumés. Etant donné l'importance grandissante du travail fait sur écran cathodique, nous croyions devoir entendre des plaintes et mises en garde à ce sujet. Tel ne fut pas le cas.

Précisons cependant que le travail sur terminal d'ordinateur ou sur écran cathodique est parfois relativement nouveau et encore peu intensif. Ces deux facteurs se combinant dans l'expérience, on ne peut s'étonner qu'il ne se manifeste pas d'inquiétude ou d'insatisfaction.

Je travaille une demi-journée par semaine à la saisie de documents depuis quelques mois. Je ne sens pas de fatigue particulière. Si j'aimais pas ça, je me sentirais fatiguée. Si j'avais quelqu'un pour me rem-

placer, je ferais ça à la semaine longue. Il me semble que je vois d'autre chose que ce que je fais habituellement. Ce que je fais, ça devient routinier, c'est pas mal tout le temps les mêmes choses qui reviennent. (E.32)

Dans les cas où l'expérience de ce genre de travail est plus ancienne et aussi plus intense, nous n'avons pas noté de préoccupation à ce sujet.

La prévention en santé et sécurité au travail étant admise comme nécessaire dans la formation professionnelle des jeunes, les moyens entrevus pour la transmettre sont variés. Dans leur ensemble, on remarque toutefois une prédilection pour une approche diffuse (conseils, mises en gardes au fur et à mesure que les circonstances s'y prêtent, etc.) par opposition à une approche directe et concentrée sous forme de programme ou de partie d'un programme. Enfin, au sujet des moyens, nous découvrons que les conceptions mettent l'accent sur des facteurs différents: la prévention est placée surtout dans les mentalités et le mode de vie et elle doit être prise en charge par l'individu ou elle est surtout placée dans les conditions matérielles objectives et elle a plutôt une dimension collective. Les deux témoignages suivants le montrent:

La prévention c'est plus un état d'esprit que d'autre chose. Quelqu'un qui se couche tout le temps tard, qui arrive le matin tout gommé ne donnera sûrement pas un aussi bon rendement qu'une personne qui est capable de contrôler sa vie et de contrôler son stress. C'est plutôt une façon de vivre, ce qu'on pense, comment on a envie de vivre. (E.37)

Il y a des bureaux où l'éclairage n'est pas très bon. C'est dur pour les yeux. Là où je travaille, c'est des fumeurs. Par bouts, je trouve ça difficile (...) S'il y avait un local comme salle de repos, les gens pourraient aller fumer et relaxer. On n'a pas ça ici. Au secteur public, c'est obligatoire. (E.40)

Quant au lien pouvant être établi entre ces deux facteurs de prévention, il ne se dégage pas de l'analyse des données.

En équipement motorisé, le personnel des employés accorde une place non équivoque à la prévention en santé et sécurité au travail dans la formation professionnelle. Les aspects du travail soulignés comme facteurs de risques sont nombreux: pollution par les émanations de gaz ou d'huile, dangers fréquents d'explosion, par exemple. A l'instar du groupe des enseignants, on trouve ici l'idée que la santé et la sécurité découlent pour une bonne part de la compétence et de l'habileté techniques. Des connaissances justes et de l'habileté,avec en plus de l'attention, éliminent les risques à 80% ou environ, a-t-on fait remarquer.

En conséquence, on ne s'étonnera pas que, chez les mécaniciens, l'approche souhaitée pour former à la prévention soit axée sur un programme d'enseignement en santé et sécurité.

> *Dans les écoles, ça prendrait un gars juste pour la sécurité qui se promènerait dans les différents ateliers pour donner des cours.* (E.53)

Quant à la formation à la prévention en cours d'emplois, certains mécaniciens pensent qu'elle est plus facile dans le contexte de la grande entreprise parce qu'on y rencontre plus souvent des pratiques de formation qui pourraient, entre autres, porter sur ce thème.

En dépit de cette sensibilité aux risques du métier et d'un intérêt évident pour de la formation en ce domaine, les mécaniciens ne sont pourtant pas portés à considérer leur métier comme dangereux, en autant que certaines précautions soient prises. La longévité dans l'exercice du métier est cependant évaluée comme assez faible à cause de l'âpreté des conditions de travail.

> *Je ne trouve pas que c'est un travail risqué. Il s'agit de travailler adroitement, d'avoir de l'attention. Il y a des choses imprévisibles, il y a des risques à long terme: par exemple, pour les poumons à cause de la respiration du monoxyde de carbone. On fait des efforts de ce*

> *côté-là, employeurs et employés (...) Je pense que rendu à cinquante ans, un gars est rendu pas mal loin. Moi, personnellement, je n'envisage pas de rester toute ma vie dans un garage.* (E.54)

Une estimation équivalente a été faite à quelques reprises du côté du personnel enseignant. On y affirme de plus qu'une certaine proportion d'enseignants auraient laissé leur métier de mécanicien pour l'enseignement précisément pour cette raison, le travail quotidien dans l'atelier étant ressenti comme trop dur.

Le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat pense que la santé et la sécurité au travail ont une place dans la formation professionnelle. Du moins, il faut s'assurer d'une sensibilisation minimale sur la question. On remarque de nouveau que les risques et dangers sont évalués comme mineurs, sinon absents.

Au chapitre des moyens pour intégrer la prévention dans la formation, les avis se caractérisent par la diversité: approche diffuse, cours, leçons à partir d'exemples réels, etc. Il nous faut souligner cependant quelques éléments nouveaux. D'abord, on insiste sur l'éducation familiale comme origine de toute prévention. Ensuite, on affirme que le succès de la prévention tient à un conditionnement constant et partout où c'est possible.

> *Il faut en parler, en parler tout le temps. La sécurité, c'est un esprit. Vous pouvez pas donner de cours là-dessus. On diffuse la Loi 17 aux employés, on leur dit c'est quoi leurs droits, c'est quoi les droits de l'employeur, c'est quoi un inspecteur. On leur donne les principes de la loi: la loi ça fait quoi, ça protège qui. Mais c'est pas avec ça que les employés vont être plus sécuritaires. Si on le répète à tous les jours, si on vient qu'à l'inculquer, la sécurité devient automatique. A force d'en entendre parler... Même si l'esprit de sécurité ne s'apprend pas à l'école, il faut en parler, on doit essayer de le rentrer là. Je verrais pas des cours ou des sessions mais on doit en parler à tous les jours.* (E.44)

Dans cette catégorie de personnel, la prévention paraît être facilement perçue comme un phénomène de mentalité individuelle. Son institutionnalisation en milieu de travail par le biais de la Loi 17 et des règlements qui en découlent ne serait pas encore intégrée dans les moeurs. Ainsi, d'après un des commentaires entendus à ce sujet, le personnel fonctionnerait encore mal dans le cadre légal des comités de santé et sécurité qui doivent être mis sur pied dans les entreprises. Ces comités ne seraient pas encore l'instrument de promotion qu'ils doivent devenir. Aux yeux d'un employeur la prévention peut être assurée par la vigilance de tous et de chacun et par un effort de négociation lorsque le besoin s'en fait sentir, sans qu'il soit nécessaire de passer par des revendications. Il faut davantage s'en remettre à l'intelligence et à la bonne volonté naturelle des personnes pour régler ce genre de problèmes.

Du côté de l'équipement motorisé, le personnel d'encadrement et de direction fait valoir à son tour la nécessité d'aborder le problème de la santé et de la sécurité au travail au cours de la formation professionnelle. On soutient même parfois qu'il s'agit là d'une nécessité absolue. Ainsi qu'on a eu l'occasion de le voir, la prévention passe par la compétence et l'habileté techniques. Savoir exactement comment faire fonctionner un outil ou une machine, c'est déjà de la prévention.

> *Celui qui a acquis une bonne connaissance en mécanique et en opération des machines, qui sait ce qu'il y a dedans la machine, tout de suite il fait un travail sécuritaire celui-là.* (E.65)

Cette nécessité est justifiée par l'existence de risques nombreux et importants: les dangers de courts-circuit, d'explosion, d'intoxication, de blessures ou d'irritation des yeux ou de la peau doivent être surveillés et évités quotidiennement.

Dans le domaine des moyens pour instaurer la prévention dans la formation, on doit mentionner que ces derniers sont entrevus à l'inté-

rieur d'une approche diffuse seulement: réflexion sur des exemples d'accidents réels, conseils de routine, films, etc. On a proposé, élément original des attentes à ce sujet, que des contacts avec le milieu du travail seraient de nature à stimuler l'intérêt pour la prévention chez les jeunes.

La santé et la sécurité au travail semble être une question controversée chez les employeurs. Certains d'entre eux estiment en effet que la prévention est nécessaire pour réduire le coût des accidents de travail. Mais, ils ne sont plus d'accord avec la structure actuelle qui, au plan de l'indemnisation, comporte selon eux de lourdes obligations financières[1]. La structure établie pour l'indemnisation des accidents de travail est ainsi faite que, s'il y a des abus de la part des travailleurs, cela se répercute directement sur la charge de l'employeur qui voit ses cotisations augmenter. Il y aurait là une injustice flagrante.

> *C'est terrible! Le droit au travail c'est quasiment le droit aux accidents de travail. Ca coûte cher. Plus une entreprise a d'accident, plus sa cotisation est élevée. Il y a des employés qui font exprès pour se blesser. Ils travaillent une semaine, ils ont un accident, ils reçoivent ensuite des prestations, ils reviennent travailler et ainsi de suite.*(E.63)

Il faut bien voir qu'il y a là plus qu'un problème de prévention en cause mais un ensemble complexe de problèmes. Si une formation en prévention peut contribuer à éliminer une partie des accidents de travail, elle ne sera peut-être pas nécessairement efficace pour régler le problème des abus éventuels chez les travailleurs ni celui de l'insatisfaction des employeurs face aux structures d'indemnisation. Plu-

---

1. La loi actuellement en vigueur sur l'indemnisation des victimes des accidents de travail et de maladies professionnelles remonte à 1930. Le projet de Loi 42 qui doit la remplacer prévoit un nouveau régime de réparation et d'indemnisation. Cet éventuel régime est contesté par les représentants patronaux qui le trouvent trop coûteux et par les représentants syndicaux qui le trouvent non équitable.

sieurs distinctions doivent donc être faites. Ce dernier point nous amène à mentionner qu'on trouve aussi dans cette catégorie l'opposition entre une conception de la prévention placée d'abord au niveau des mentalités et une autre placée d'abord au niveau des conditions matérielles de l'environnement de travail.

4.1.3 La socialisation

Au-delà de la préparation technique, nous avons cherché à savoir si la formation professionnelle envisagée par les répondant-e-s faisait une place à la préparation sociale et morale au travail, ou à ce qu'on pourrait appeler la "socialisation". La formation doit-elle créer un état d'esprit ou certaines dispositions face au travail? doit-elle chercher à influencer l'individu ou à orienter la façon dont il se situera par rapport à son travail et, en conséquence, la façon dont il se comportera? On pourrait facilement penser que seul le milieu du travail désire que l'école s'occupe de socialisation puisqu'il en sera lui-même le premier et principal bénéficiaire. Mais, il serait tout aussi légitime de supposer, pour les mêmes raisons, qu'il ne valorise que la formation technique, laissant au hasard des circonstances le développement de la dimension de socialisation. Nous verrons que les deux milieux accordent en général beaucoup d'importance à la présence de cette dimension dans la formation. A l'intérieur de chaque milieu, des différences évidentes existent quant au contenu de la socialisation entre les catégories de personnel.

4.1.3.1 Le milieu scolaire

Si le milieu scolaire fait preuve d'une grande homogénéité dans ses attentes quant au fait même de transmettre des attitudes dans la formation professionnelle, la nature de celles-ci varie selon les champs et, surtout, selon les catégories de personnel. Des nuances apparaissent entre les deux champs au sein du personnel

enseignant mais des différences plus remarquables se font sentir entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant sur la nature des attitudes à transmettre.

Le personnel enseignant en commerce et secrétariat adhère dans son ensemble à l'idée que la formation professionnelle ait un rôle de socialisation auprès des jeunes. Cette adhésion se présente sous deux formes distinctes qui se complètent l'une l'autre. Pour une part, on croit que la formation professionnelle doit inciter les jeunes à des comportements d'acceptation ou d'adaptation aux exigences et contraintes du travail. Ainsi, le jeune doit être capable de prévoir qu'il rencontrera au travail une autorité peut-être plus intransigeante qu'à l'école, qu'il aura à satisfaire des normes de productivité strictes et qu'il aura sans doute à supporter une certaine monotonie qu'il est porté à oublier aujourd'hui quand il fait des comparaisons et qu'il déclare spontanément que "c'est platte à l'école". Entre l'acceptation et l'adaptation aux contraintes, il y a une nuance à saisir: entre les deux se trouve l'idée que le jeune pourrait entrevoir de se plier aux contraintes sans qu'elles ne lui portent atteinte. Ce serait en quelque sorte essayer d'en tirer le meilleur parti possible. Le jeune doit apprendre à "éviter de se placer entre l'arbre et l'écorce", à discerner et choisir le comportement le plus adapté tout en gardant sa santé physique et mentale: bien se tenir pour ne pas avoir mal au dos, garder le ton juste pour mieux faire valoir son point de vue dans les discussions avec son patron, etc.[1]

---

1. D'après notre analyse, les attitudes se situent à un niveau autre que ce que nous avons appelé la maîtrise des codes de communication. On pourrait considérer les attitudes comme antérieures à ces savoir-faire. Nous pensons qu'elles forment la base d'une stratégie de soumission, d'adaptation ou de contestation, chez le futur travailleur alors que les savoir-faire de la communication relèvent plutôt du geste extérieur ou apparent. Les deux réalités ne s'opposent pas cependant.

Dans cette ligne de pensée, les comportements d'adaptation peuvent aussi se rapporter au "sens de l'initiative": soit pour découvrir où logent les possibilités d'emploi, soit pour négocier son salaire ou un changement quelconque dans son poste de travail. Il importe de voir que même dans ce cas, on raisonne à l'intérieur du cadre des contraintes actuelles du marché du travail.

D'autre part, les attentes révèlent que la formation professionnelle doit être aussi le lieu d'inculcation de valeurs morales concernant le travail. Ces valeurs véhiculent une conception positive du travail: il vaut la peine d'être bien fait, il est source d'épanouissement, etc. Les tâches et exercices scolaires deviennent le terrain d'inculcation des valeurs du travail.

> *C'est pas toujours facile de faire aimer une matière à tout le monde. Dès le début, je leur dis pourquoi ils sont venus ici. L'apprentissage est un jeu, on joue au bureau, il faut leur faire aimer leur rôle (...) En tenue de livres, je leur dis: "à chaque fois que vous faites un travail, dites-vous que vous êtes secrétaires, vous êtes préposés à la tenue de livres pour l'entreprise dont le nom est marqué en-haut. C'est vous-autres qui tenez les livres et quand vous arrivez en bas des colonnes, vous ne devez pas vous tromper". Il faut les convaincre de l'importance de ce qu'ils font (...) Avec ceux qui embarquent, ça fonctionne, [ils apprennent mieux].* (E.3)

L'inculcation de valeurs s'intègre à la pédagogie pour en accroître les effets. Même si elle ne joue pas toujours ce rôle, elle doit rester présente, car il y aurait un vide, un manque de valeurs à combler.

> *On essaie de leur donner la fierté du travail bien fait qui est perdue. Aujourd'hui, or dit "il n'y a rien là" (...) Par exemple, une élève reçoit sa copie avec 30%: elle ne réagit pas. Je ne veux pas qu'elle développe des réactions de culpabilité mais il me semble qu'elle devrait avoir des réactions, se*

dire que c'est épouvantable, qu'il va falloir faire quelque chose... Mais ça ne les touche pas. C'est une espèce de laissez-aller. Il y aurait beaucoup de travail à faire pour leur inculquer le sens de la responsabilité par le sentiment du travail bien fait. (E.7)

Enfin, à la valorisation positive du travail en lui-même, s'ajoutent des valeurs comme le respect de soi et des autres, le respect de l'environnement au travail, l'honnêteté, etc... Ces valeurs indiquent que telle attitude ou tel comportement sont bons et désirables alors que d'autres ne le sont pas. La dimension de socialisation peut être admise comme plus ou moins importante dans le contenu que doit transmettre la formation professionnelle. Quelle que soit sa place relative, elle trouve sa justification en tant que moyen pour une meilleure intégration au marché du travail.

En équipement motorisé, la socialisation occupe une place non moins importante dans la vision qu'on se fait de la formation professionnelle idéale. La plupart des enseignants juge qu'il est nécessaire d'éveiller et d'encourager des comportements de conformité aux exigences rencontrées dans le travail: patience, fidélité au poste de travail, ponctualité, propreté, productivité dans le rendement, etc.

A côté de ce type de comportements, on remarque chez les enseignants en équipement motorisé, un intérêt à stimuler le sens de l'autonomie, de l'indépendance et de l'entreprise ("entrepreneurship") Cela va de travailler en étant capable de régler ses problèmes par soi-même à être capable de travailler pour soi-même. Sans doute pouvons-nous relier cette caractéristique des attentes à l'existence encore réelle de la petite et moyenne propriété dans ce secteur; quelles que soient les chances qu'a le mécanicien de devenir son propre patron, il semble bien qu'un modèle est présent dans les mentalités.[1]

---

1. A l'observation, elles semblent être comparativement plus nombreuses pour lui que pour l'employée de bureau.

> *Ce qui est de valeur aujourd'hui dans notre système d'éducation, c'est qu'on forme des gars pour aller travailler pour les autres. Pourquoi on ne formerait pas quelqu'un qui serait capable de travailler pour lui-même, de devenir autonome, plus indépendant. C'est ça qui est mauvais, d'aller travailler pour quelqu'un d'autre, de toujours être dépendant d'une autre personne.* (E.11)

Au niveau des valeurs, on retrouve la conception du travail comme quelque chose qui mérite d'être bien fait et pris au sérieux. Il faut valoriser le sens de la perfection chez les élèves, les encourager à travailler en "professionnels".

> *En mécanique, il faut un sens de l'organisation, un sens de l'observation assez développé, une dextérité manuelle, un sens logique (...) Un mécanicien c'est comme un médecin: il faut que le travail soit bien fait et avec précision.* (E.10)

On notera au passage que la dimension de socialisation est très intimement liée à celle du savoir technique. Un travail bien fait est techniquement bien fait. Par exemple, la propreté dans le débosselage n'est pas seulement jugée valable pour l'apparence extérieure: elle devient un facteur d'efficacité technique: pour que les produits adhèrent convenablement, les surfaces doivent être gardées propres et les mains aussi. Il faut constamment le rappeler aux étudiants, souligne-t-on.

La socialisation comporte également, aux yeux de quelques enseignants, une attention à la qualité des relations humaines, à l'importance de la personne et des échanges avec les autres dans le contexte du travail.

> *Le gars qui sort actuellement de l'École, peut-être qu'on l'habitue trop à penser technique, à agir technique.*

Il travaille avec d'autres: tout n'est pas technique. Je pense qu'il y a quelque chose à faire là. Ça serait facile à implanter parce qu'ils sont plus ouverts aujourd'hui que nous autres on l'était. (E.9)

On fait remarquer toutefois que cet aspect de la socialisation pourrait aussi bien relever de la formation générale que de la formation professionnelle.

Avec le personnel non enseignant, la socialisation continue d'être l'objet d'attentes bien identifiées. Néanmoins, si l'on reconnaît d'emblée qu'il faut cultiver les attitudes, valeurs ou comportements à l'égard du travail, on doit indiquer que les attentes prennent ici un sens particulier. Domaine considéré comme sous-développé dans l'éducation donnée à l'école, les attitudes seraient, de l'avis du personnel d'encadrement et de direction, à intégrer et à transmettre dans la formation professionnelle. Ce sont surtout des attitudes allant dans le sens de l'affirmation de soi, de l'autonomie, de l'initiative qui sont valorisées bien que les attitudes de souci de productivité et de respect des vues de l'entreprise ne soient pas totalement absentes. De telles attitudes sont valorisées dans l'optique de la mobilité ascendante: une fois réalisée son intégration sur le marché du travail, l'élève évoluera dans la mesure où il aura les attitudes et les comportements voulus pour le faire.

L'étudiant doit posséder un esprit de débrouillardise et d'initiative s'il veut être capable d'arriver là où il veut, pour ne plus être le même dans dix ans qu'aujourd'hui. Après dix ans, certains ont gravi les échelons, d'autres sont encore manoeuvres, exécutants, ils sont au même point. Pourtant, ils ont eu le même cours, ils avaient la même intelligence. (E.18)

Pour que cela se produise, selon cette façon de voir, il faudrait changer l'apprentissage et donc la pédagogie. Plutôt que de faire transcrire des lettres machinalement sans demander à l'élève son avis, par-

ce qu'"elle" est trop souvent perçue comme future employée, il faudrait ouvrir à la pensée, à la décision, à la gestion. Plutôt que d'apprendre à l'élève à réparer ou à conduire un camion, il faudrait l'habituer à penser qu'"il" pourrait un jour devenir propriétaire du camion[1]. Pour évoluer en ce sens, les élèves doivent être outillés.

Ces attitudes sont valorisées dans une autre optique qui est celle de la liberté de pensée et du droit à exprimer son opinion. La formation aurait un rôle à jouer de ce côté.

> *On doit développer des attitudes de calme, d'honnêteté envers soi-même et envers les autres, même si on sait que ça ne plaira pas. Il ne faut pas trop se prostituer devant nos patrons, faire attention à l'opinion d'un tel... Il faut que les gens aient l'honnêteté de dire ce qu'ils pensent quand leurs propos sont fondés. Le jeune devra être capable d'exprimer son opinion telle qu'il la conçoit, en se basant sur des choses vraies, pas seulement sur des préjugés ou des impressions. Qu'il soit capable d'exprimer à son employeur ce qui ne lui semble pas correct, mais de façon calme. Le problème c'est que dans le quotidien, ou bien les gens ne disent pas un mot, ou bien ils disent les choses de façon très explosive.* (E.16)

Si la socialisation, telle qu'entrevue par le personnel d'encadrement et de direction, a surtout comme fin l'intégration au travail, elle laisse place également à des valeurs non professionnelles: capacité à vivre harmonieusement avec les autres, à déborder l'univers du travail dans ses intérêts, à se préoccuper de l'être plutôt que du faire, etc. Ajoutons que ce sont là des valeurs qui n'ont été qu'exceptionnellement évoquées dans les attentes en milieu scolaire.

---

1. On voudra bien prendre note que l'emploi du féminin puis du masculin est tiré directement des données. Il annonce en quelque sorte le problème de la division sexiste du travail sur lequel nous allons nous pencher dans la partie suivante.

Quant aux professionnels des services d'orientation, le peu de données récoltées à ce sujet vaut cependant d'être mentionné vu son caractère distinctif dans l'ensemble du milieu scolaire. La transmission d'attitudes est considérée comme "obligatoire" et l'on insiste particulièrement sur le sens de l'autonomie et des responsabilités. De plus, en tant qu'éducateur au sein de l'école, le conseiller d'orientation se voit un rôle à jouer dans cet aspect de la formation.

4.1.3.2 Le milieu du travail

L'analyse nous apprend que ce domaine devrait constituer une part importante de la formation professionnelle. Comme nous avons eu l'occasion de le voir sous d'autres aspects de la formation, on découvre que le milieu du travail prend des positions qui vont d'un extrême à l'autre du continuum, les unes voulant que la formation professionnelle joue un rôle de socialisation et les autres non. Précisons que c'est autour du premier pôle que se retrouve la plus grande partie du milieu du travail. De plus, le personnel d'encadrement et de direction met de l'avant certaines positions qui s'éloignent considérablement de celles adoptées par les employé-e-s, la distinction étant plus évidente en commerce et secrétariat qu'en équipement motorisé.

Pour les employées de bureau, il est clair que l'école a un rôle à jouer en ce sens: il faut développer chez les jeunes des attitudes face au travail. Pour une part d'entre elles, les attitudes désirées se rattachent à l'univers de la communication, soit avec les pairs ou les supérieurs, soit avec le public[1]. Il serait utile de rappeler ici que la majorité des entreprises touchées par l'enquête ont un service direct à la clientèle. Les attitudes et comportements

---

1. Ces attitudes sont assez voisines de ce que nous avons nommé plus haut les savoir-faire de la communication.

face aux clients ou usagers prennent peut-être une signification plus ou moins grande selon la nature du service requis. Ainsi, dans les services de santé, la clientèle est dans un état plus vulnérable qu'ailleurs et le personnel devrait faire preuve d'une attitude de discernement et d'attention plus grande aux besoins des personnes.

> *Quand tu travailles pour du monde, tu dois t'en occuper. C'est important la relation humaine (...) Il faut se mettre dans la tête qu'entre une madame qui est là à attendre, qui parle pas fort parce qu'elle ne veut pas déranger et le monsieur qui téléphone, qui parle fort, qui veut passer tout de suite, c'est peut-être elle qui a le plus besoin de soins. A un moment donné, je trouve que c'est une clientèle qui est pas mal difficile. C'est différent.* (E.33)

D'autre part, un autre domaine d'attitudes a été évoqué. Il s'agit de la capacité à avoir confiance en soi, d'avoir de l'assurance par rapport à soi-même et aux tâches qu'on effectue, de ne pas paniquer face aux problèmes qu'on rencontre. La confiance dans ses propres capacités s'allierait à un sens du réalisme. Selon un des points de vue avancés à ce sujet, l'école tend à exagérer les problèmes qu'auront à vivre les jeunes sur le marché du travail. Elle devrait corriger certaines images fausses qu'elle transmettrait à propos des situations vécues.

> *Les problèmes ne sont pas comme ils nous les présentent à l'école. Quand j'ai commencé ici, j'étais énervée, c'était mes débuts, je n'avais pas travaillé ailleurs. M'asseoir pour prendre une lettre ça m'énervait. Fallait pas que je sois mal assise... Ils nous donnaient l'image du patron bien strict qui n'a pas d'excuse pour sa secrétaire. C'est pas du tout comme ça. C'est une personne comme toi. Il est là pour t'aider, pour te montrer quand tu commences. Tu ne peux pas arriver et tout savoir (...) Le travail doit être propre, bien présenté mais, à l'école, on dirait qu'ils essaient de nous montrer ça le pire possible. Pour qu'on soit prête peut-être...* (E.32)

Dans cette préoccupation de réalisme dans la formation, on a aussi suggéré la possibilité de sensibiliser l'élève sur la nécessité future de connaître la définition de sa tâche et ses limites: on doit savoir à quoi s'attendre et à quoi les autres s'attendent.

Chez les employés de garage, la transmission des attitudes face au travail est perçue en général comme un élément important de la formation. Seule une personne considère qu'il ne faut pas s'attarder là-dessus, que ce n'est pas le principal. Les attitudes à développer sont en partie très semblables à celles qui viennent d'être présentées. Reliées à l'univers de la communication et des relations humaines, elles mettent en évidence la capacité d'établir des rapports fonctionnels à l'intérieur du milieu de travail aussi bien qu'à l'extérieur, avec le public. Jusqu'ici absent des attentes, le sens du travail d'équipe a été valorisé.

> *Quand j'étais à l'école, on travaillait en équipe en diésel. Sur le marché du travail, il y a plus de compétition. L'esprit d'équipe ça se perd. C'est dur d'avoir un bon esprit de travail toujours ensemble. Ça serait bon de donner une formation humaine de ce genre-là.* (E.56)

Les attitudes soulignées se rapportent également à l'importance de réagir d'une façon réaliste dans les situations problématiques, de ne pas perdre la tête face à des problèmes à résoudre plus complexes que prévu.

D'un autre côté, certaines des attitudes mentionnées se rattachent plutôt à ce qu'on pourrait appeler une adaptation et une identification à l'entreprise.

> *Ça pourrait se développer: demander aux individus d'avoir le sens des responsabilités, sensibiliser les étudiants au bien-être de l'entreprise où ils travailleront, développer chez l'étudiant un comportement rentable, une attitude positive au travail.* (E.54)

D'après nous, il s'agit là d'un ensemble d'attitudes lié à une conception des relations de travail qui semble ignorer ou sous-estimer l'influence des facteurs d'antagonisme et de conflit inhérents à l'organisation du travail elle-même.

Si on passe au personnel d'encadrement et de direction, on constate en commerce et secrétariat que la socialisation se voit attribuer une place importante, sinon extrêmement importante dans la formation professionnelle. Dans un premier temps, les attitudes souhaitées sont celles qui favorisent la communication au sens large du terme. Celle-ci se rapporte aussi bien à la disposition humaine à établir des liens, à faire face à l'autorité, qu'à la capacité de s'exprimer clairement, correctement et efficacement. Encore une fois, notons que ce qui est qualifié d'attitudes pourrait, dans le second cas, être facilement rangé dans le domaine du savoir-faire technique. En effet, plus que d'un état d'esprit à l'égard du travail, c'est surtout une habileté verbale, une clarté dans la vision de la réalité de la tâche, un sens de l'organisation qui sont ici en jeu.

> *La façon de travailler est importante. Il faut insister sur le contact avec le public: être capable de répondre, de parler au téléphone, de ne pas paniquer. L'entregent rend capable de se débrouiller et de passer à travers toutes les situations. Il faut avoir l'esprit vite et ouvert, donner la réplique, être ferme, avoir des arguments. Il faut être précis sans trop donner de détails inutiles. Sinon, le client est tout mêlé. Il ne faut pas hésiter, sinon le client essaie de t'embarquer. On en a qui le font, on a de toutes les catégories de clients. Il faut être capable d'attendre, d'aller vérifier pour donner une information juste.* (E.47)

Il serait sans doute intéressant de savoir pour quelles raisons de telles capacités sont vues sous l'angle des attitudes face au travail. Peut-être cela dénote-t-il, selon ce point de vue, un désir ou une volonté de voir l'employée prendre son travail en mains, de produire un travail de qualité? Il nous semble que ces capacités se rellient de loin à une valorisation positive du travail comme étant "quelque-

chose qui mérite d'être bien fait" et où la qualité technique serait le reflet ou le résultat d'une éthique face au travail.

Dans un deuxième temps, on peut constater que les attitudes que la formation devrait transmettre sont celles d'une acceptation des exigences et contraintes du travail. Le sens de l'initiative et de l'effort, la capacité à se plier à des conditions de travail qui ne sont pas toujours idéales, le rendement et l'efficacité au travail sont mis de l'avant. Au-delà de ces attitudes à inculquer chez les jeunes, se trouve l'idée que l'employé doit épouser les objectifs de l'entreprise, qu'il doit y voir son intérêt et qu'il peut éprouver par rapport à elle un sentiment d'appartenance. Ces attentes rejoignent de près ou de loin une certaine vision productiviste où l'ardeur au travail devient une qualité valorisée au plus haut point.

> *Il n'y a rien de meilleur qu'une personne qui a les habiletés techniques, mais qui a aussi la mentalité, la façon de penser pour s'en servir. On entre dans un domaine assez délicat. En fait, c'est quoi le travail? Bien souvent,, pour un jeune homme ou une jeune fille qui quitte l'école, le travail c'est 600$ piastres par semaine, c'est 35 heures par semaine puis c'est faire ce que j'ai appris, pas plus, pas moins. À ce moment-là, cette personne-là part perdante, d'après moi, parce que c'est pas ça le travail. Le travail, c'est des sacrifices, c'est pas toujours faire ce qu'on a appris. Mais il reste que, à moyen terme, c'est un investissement ces sacrifices-là au départ. C'est ça qui manque. C'est quoi le travail? C'est pas une partie de plaisir. C'est sérieux le travail. À l'école, ils donnent 50%, 60%... Un employé qui donne 60% de son rendement, c'est pas une mentalité.* (E.48)

Chez le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat, on remarque que la mission de socialisation que peut remplir l'école face au travail prend, dans certains cas une importance plus grande que le développement de la compétence technique, c'est-à-dire que dans l'état actuel des choses c'est là où il y aurait le plus d'améliorations à apporter. Cette prise de position viendrait de la reconnaissance

d'une tendance inquiétante chez les jeunes à l'heure actuelle qui les ferait rejeter l'effort au travail. Bien que très important, le développement d'attitudes favorables au travail et à l'effort n'en serait que plus difficile. Mais, selon ce même point de vue, il ne faut pas abandonner la partie, car une motivation plus grande au travail accroît l'efficacité de la formation reçue. En d'autres termes, la socialisation amplifie les résultats obtenus par l'acquisition du savoir technique: la socialisation donne aux individus une façon de voir et d'utiliser leur compétence.

En équipement motorisé, les attentes du personnel d'encadrement et de direction partent de positions très différentes entre elles. Premièrement, il est posé que la transmission des attitudes face au travail n'est que relativement importante dans la formation professionnelle. Cette position très rarement développée, se fonde sur l'idée que c'est plutôt un rôle que doit assumer le marché du travail.

> *Le sens des responsabilités et toutes ces choses-là, ça devrait venir sur le marché du travail, à l'extérieur de l'école. Le mécanicien d'expérience sait, quand il entre une voiture, qu'il faut que ça ressorte et que ça fonctionne, car le client a payé pour la faire réparer. Le client doit être servi et le mécanicien doit donner des résultats. Tandis qu'à l'école, ils n'ont pas de responsabilités. Ils savent que s'ils font mal un travail, les professeurs vont passer et leur dire: "ça c'est pas correct". Ils vont le reprendre. Sur le marché du travail, il ne faut pas trop reprendre.* (E.60)

Ainsi, contrairement à l'école, le marché du travail pourrait offrir les conditions nécessaires au développement des attitudes. En abordant la question de la formation pratique, nous aurons d'ailleurs l'occasion de revenir sur cette façon d'entrevoir les facteurs de motivation au travail. Pour le moment, soulignons que l'intérêt de cette position est de proposer indirectement les moyens de l'inculcation des attitudes.

A côté de ce point de vue marginal dans l'ensemble des attentes sur ce sujet, on trouve des positions assez voisines de celles déjà formulées. Des attitudes favorables à des relations de savoir-vivre et de politesse avec les autres et avec le public sont jugées souhaitables chez le travailleur et, en conséquences, dans sa formation.

D'un autre côté, on trouve des attitudes plutôt orientées vers la motivation et l'amour du travail. On retrouve ici la conception positive du travail où celui-ci est considéré comme une valeur et comme source de valorisation de soi. L'attitude est placée à l'origine du climat de travail: si on aime son travail, on a moins de problèmes et on l'accomplit d'une façon avantageuse pour les autres.

Enfin, avec un accent différent, les attentes font voir la nécessité qu'il y aurait à développer et encourager des attitudes d'acceptation des exigences de l'entreprise: souci de ponctualité, sens de l'effort et de la productivité, etc. Ce point de vue prend sa forme la plus avancée lorsqu'on introduit la double nécessité pour le travailleur de ne pas limiter son intérêt pour le travail au salaire et de s'identifier à l'entreprise.

> *Quand t'es à l'école, si tu dors ou si tu sautes un cours, c'est pas plus grave que ça tandis que sur le marché du travail, il faut que tu sois là. Quand ton patron te paye de 8:30 à 5:00 heures il veut que tu sois là de 8:30 à 5:00 heures et puis il veut que tu travailles entre 8:30 et 5:00 heures [...] Il faudrait leur apprendre que, lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail, c'est plus une partie de plaisir. L'école, c'est fini. Il faudrait qu'ils entrent sur le marché du travail dans le but de travailler pour la réussite de la compagnie aussi. Pas juste rentrer venir faire leur 8:30 à 5:00 heures et après ça s'en aller chez eux. S'ils travaillent dans ce but-là, pour avoir leur paye à la fin de la semaine, je pense qu'ils vont rater totalement leur coup.* (E.63)

Evidemment, comme on peut le deviner, ces diverses positions ne s'opposent pas entre elles malgré leurs différences. Il arrive, au contraire, qu'elles se retrouvent en étroite association.

> *Il faudrait qu'on leur montre à l'école à apprécier ce qu'ils font, à aimer ça. Sinon, ils vont être malheureux toute leur vie (...) Les gens ne sont pas consciencieux. En général, ils rentrent travailler pour leur paye. C'est pas tout le monde mais la plupart viennent ici pour chercher leur paye. Après ça, ils s'en vont chez eux. Ça ne marche pas. Dans une compagnie, il y en a tout le temps qui travaillent à la réussite de la compagnie et d'autres qui font juste le strict nécessaire.* (E.63)

A travers la question du développement des attitudes face au travail apparaît finalement le mécanisme du conditionnement idéologique qui entoure le travail dans notre contexte socio-économique. L'idéologie articule un certain nombre de propositions relatives aux valeurs et elle présente le tout comme un modèle à suivre pour le bonheur et le succès des individus. Dans cette articulation, des équivalences sont posées entre des éléments complètement différents: par exemple, motivation au travail et désir de travailler à la réussite de l'entreprise. En approfondissant davantage l'analyse, il deviendrait certainement possible de reconstituer le ou les modèles qu'on veut voir transmettre par le biais de la formation professionnelle.

Pour le milieu scolaire, le contenu de la formation professionnelle doit comporter les trois aspects mentionnés. D'abord, le savoir technique doit être revisé en fonction d'un nouvel équilibre à atteindre. En effet, le milieu scolaire se montre attiré par ce qu'on pourrait appeler "l'ancien" d'un côté et le "nouveau" de l'autre, cela étant particulièrement vrai pour le champ du commerce et secrétariat sur lequel l'informatique exerce une pression considérable au changement. Les attentes lui font, dans toutes les catégories, une place non équivoque, bien que la prudence soit encore de mise: on ne veut pas voir tout se transformer maintenant, on craint d'y perdre au change. Le milieu

scolaire complète l'image qu'il se fait du savoir technique à transmettre par une valorisation du savoir-communiquer, lequel apparaît presque aussi utile à l'exercice du métier que les connaissances théoriques et pratiques. Dans la délimitation du savoir technique, on croit que l'école doit suivre, tout en gardant ses distances, le modèle des tâches existant sur le marché du travail, d'abord si on veut que les objectifs de formation soient respectés et ensuite parce qu'il serait impossible de s'y coller de très près vu l'extrême diversité qu'elles présentent.

En deuxième lieu le milieu scolaire voit nécessaire d'introduire ou de développer - selon le champ considéré - dans la formation professionnelle des jeunes l'aspect de la prévention en santé et en sécurité au travail. Bien que le caractère de nécessité et d'urgence de cet aspect du contenu ne soit pas aussi aigu dans les deux champs de formation, on peut dire que la prévention a désormais sa place dans les préoccupations du milieu scolaire. Les approches pédagogiques envisagées à cette fin ne prévoient pas cependant le recours aux mêmes moyens, selon les catégories composant ce milieu. On peut mettre plutôt l'accent sur une sensibilisation des mentalités (encadrement et direction) ou plutôt sur l'acquisition de connaissances insérée dans le cadre du programme (enseignants en équipement motorisé).

Enfin, le milieu scolaire accorde une importance évidente à la socialisation dans la formation. La nécessité d'inculquer des valeurs face au travail ne fait pas de doute dans aucune des catégories. Celles-ci se distinguent pourtant. Chez le personnel enseignant, on remarque une insistance pour une socialisation visant une acceptation - adaptation face au travail, tandis que le personnel non enseignant met un accent particulier sur l'autonomie et l'affirmation de soi.

Le milieu du travail se montre dans son ensemble préoccupé de voir l'école se rapprocher, dans son enseignement, des tâches qui ont cours dans chacun des secteurs d'activité. Dans chacune des catégories,

quoique pour des motifs variables, ce désir a pris une intensité moindre que ce que nous avions supposé. Généralement, les attentes soulignent d'une part l'impossiblité de se coller à cette réalité vu sa diversité et sa complexité. Elles soulignent également le danger qu'il y aurait à le faire. A ce propos, les risques entrevus varient selon les catégories, le personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé présentant des positions extrêmes: risque de nuire à l'entreprise, risque de nuire à la formation.

En regard de la prévention, le milieu du travail se révèle à son tour partagé selon les secteurs d'activité: le commerce et secrétariat accorde une importance mineure alors que l'équipement motorisé accorde une importance majeure et même prioritaire à la santé et à la sécurité au travail. Dans la diversité des approches suggérées, les employés de garage se distinguent par leurs attentes pour un programme explicitement consacré à la prévention. Sur cet aspect de la formation, on note qu'il s'opère, en plus du clivage par secteur d'activité, un deuxième clivage par catégorie au sens où il existe chez le personnel d'encadrement et de direction un certain malaise face à l'institutionnalisation des moyens mis en place pour assurer la santé et la sécurité au travail.

Finalement et à quelques exceptions près, le milieu du travail manifeste un intérêt clair et net pour la socialisation dans la formation. Précisons que, dans ce milieu, ce qui se rattache au savoir-communiquer est inclus dans la dimension de la socialisation. Les valeurs et attitudes mises de l'avant dans les attentes prennent cependant un accent différent selon les catégories bien qu'elles ne s'opposent pas franchement: préparation à des relations humaines et fonctionnelles au travail, chez les employé-e-s; préparation à l'effort, motivation et ardeur au travail, chez le personnel d'encadrement et de direction. En ce domaine, des comparaisons entre catégories d'un milieu à l'autre seraient très intéressantes à établir.

En somme les deux milieux partagent beaucoup plus une vision commune du contenu de la formation qu'ils ne divergent ou ne s'opposent. Bien sûr, le tableau du contenu proposé n'est pas identique de part et d'autre mais, au-delà de certaines différences qui s'affirment notamment à propos de la socialisation, les attentes des deux milieux prennent des positions fortement compatibles autour des trois aspects énoncés. Ces positions pourraient se résumer ainsi: ajuster l'orientation du savoir technique, implanter à des degrés variables la prévention, consolider de façon générale la socialisation.

4.2 LES DESTINATAIRES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE: POUR UNE FORMATION SEXISTE OU UNISEXE?

Il a été mentionné au début que les deux champs de formation à l'étude avaient été choisis parce qu'ils reflétaient bien la division sexuelle du travail. On aura sans doute noté, à la lecture des extraits d'entrevue, que le genre féminin domine les propos en commerce et secrétariat et que le genre masculin en fait autant en équipement motorisé et cela, aussi bien en milieu scolaire qu'en milieu de travail. C'est délibérément que nous avons respecté cet usage par souci de fidélité aux données et avec l'intention de les laisser parler par elles-mêmes. Mais, c'est maintenant à notre tour de les faire parler et de montrer que dans les deux milieux et dans les deux champs de formation ou secteurs d'activité, les attentes sont l'objet d'une très forte tension entre un idéal définissant une vision égalitaire de la formation et du travail et une réalité qui partage encore de façon rigide entre les sexes la formation et le travail.

4.2.1 Le milieu scolaire

Les attentes du milieu scolaire se partagent d'abord selon les catégories de personnel puis selon le champ de formation. Chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat, on est d'accord en

principe pour une ouverture égale de la formation aux deux sexes tout en constatant que l'ouverture réelle ne donne que peu de résultats concrets. En équipement motorisé, les attentes sont divergentes sur le principe même de l'égalité d'accès pour les deux sexes. Ensuite, on pourra voir que les attentes du personnel non enseignant témoignent d'un accord inconditionnel avec l'égalité d'accès à la formation.

En commerce et secrétariat, le personnel enseignant adopte dans l'ensemble une position de principe favorable à un accès égal aux filles et aux garçons dans ce champ de formation. Une position un peu marginale émerge de cet ensemble. Elle souligne le fait que les garçons ont un accès plus grand et plus diversifié au marché du travail en général; dès lors, il serait peut-être juste de limiter un peu leur accès à ce champ où les filles peuvent entrer sans difficultés. Il est intéressant de constater que dans cette position, le souci d'un accès quantitativement égal au marché du travail s'appuie sur un accès qualitativement inégal à la formation. En d'autres mots, ce qui est considéré comme "ghetto" d'emploi en arrive à être considéré aussi comme une voie d'accès déjà ouverte à utiliser davantage pour une plus grande pénétration du monde du travail.

Au-delà du problème de l'accès, les positions se maintiennent quant au contenu de la formation. Si on permet un accès égal, la formation doit être semblable, soutient la position dominante exposée plus haut, avec certaines adaptations en fonction du sexe au plan des attitudes, ajoute la position marginale. Si l'on veut une formation semblable, c'est qu'on admet que les deux sexes présentent des chances de réussite égales et qu'ils ont des ressources communes à développer.

> *J'ai des filles en comptabilité qui sont extraordinaires, qui vont aller travailler dans des bureaux de comptables. J'ai des gars qui sont extraordinaires aussi.* (E.3)

J'ai invité l'esthéticienne au cours et tout de suite les garçons ont demandé: "est-ce qu'on peut aller à la bibliothèque?" Je leur ai dit: "les soins de la peau, c'est autant pour les garçons que pour les filles. Il faut arrêter d'être sexiste". Les hommes ont peur de passer pour des femmelettes. C'est fini ça, un rôle pour la femme et un rôle pour l'homme. Ces cours-là doivent être adaptés autant pour la femme que pour l'homme. (E.2)

Par un certain renversement du cours de l'histoire, rappellent certaines personnes, il se trouve que la formation en commerce et secrétariat qui était auparavant surtout offerte aux garçons est devenue la voie majoritairement privilégiée par les filles. Pourtant, depuis qu'elle existe, cette formation a toujours été et est encore ouverte aux deux sexes. Pourquoi l'accès est-il différent dans la réalité? Il se produit chez les étudiants des phénomènes d'auto-ségrégation qui paraissent assez complexes à expliquer mais qui ne sont pas moins évidents. Ces phénomènes seraient en bonne partie le résultat du conditionnement des mentalités qui ont assimilé l'image de rôles sociaux différents pour la femme et pour l'homme.

Un facteur qui fait que les filles choisissent plus cette option-là c'est l'idée que la fille va faire un cours secondaire, travailler un bout de temps et arrêter ensuite. C'est une idée très répandue chez les filles. Quand on leur demande si elles vont travailler toute leur vie, elles répondent que non. Si les garçons choisissent cette option, ils disent: "Je prends ça en attendant, mais je vais continuer au Cégep après. Je vais peut-être travailler deux ou trois ans, puis je vais revenir aux études après". Ça perpétue l'idée d'une différence d'éducation pour les garçons et pour les filles. C'est ancré dans les mentalités même si on essaie de les changer. (E.6)

En définitive, malgré une position de principe pour une ouverture égale de la formation, les attentes sont condamnées à ne pas se voir vraiment réalisées dans les faits, les choix des élèves continuant d'obéir à des mentalités qui n'auraient que très peu évolué en la matière.

En équipement motorisé, les attentes ne sont pas les mêmes dès le point de départ. Pour la moitié d'entre eux, les enseignants adoptent comme position de principe que l'accès à cette formation doit être ouvert également aux filles et aux garçons. Les conditions de réalisation des tâches ne sauraient alors être invoquées pour limiter l'accès aux filles: la saleté, l'exigence de force physique ne devraient pas être posées comme limitations préalables. Pour l'autre moitié, les enseignants adoptent une position contraire ou, du moins différente: l'accès paraît difficile pour les filles ou il pourrait être limité en fonction de certaines spécialités de l'équipement motorisé qui leur conviennent mieux que d'autres. La femme n'est pas perçue comme étant faite pour travailler dans ce domaine parce que ce sont des travaux sales qui exigent une force physique qu'elle n'a pas. Elle deviendrait alors non rentable parce qu'elle consommerait trop de temps de travail, le sien et même celui des autres.

> *Cachons-le pas, une femme c'est plus faible qu'un homme physiquement. Admettons qu'on prend le cas d'une fille qui aurait suivi son cours et qui entre sur le marché du travail, elle est employée dans un garage. Elle a un travail de soupape à faire, ce qu'on appelle communément dans un garage "une job de mâle". C'est impossible pour la fille de le faire, physiquement, parce que les pièces sont trop pesantes. Alors, elle a besoin d'aide. Il va falloir que cette employée-là qui est payée admettons douze piastres de l'heure, au même salaire que l'employé masculin, aille le chercher pour lui demander de l'aide.* (E.14)

Pourtant, même si l'ouverture de l'option aux filles est déjà une réalité en milieu scolaire, celles-ci ne s'y inscrivent pas, sauf quelques exceptions rarissimes. Advenant le cas où elles s'inscriraient dans une proportion significative, le contenu de la formation à leur donner demeure une question à trancher. Nous pouvons constater ici une sorte d'inversion des positions. Les enseignants qui posaient l'accès égal comme principe sont portés à penser que certaines limitations peuvent intervenir à cause du manque de force physique et que

certains travaux réussissent mieux aux filles: travaux de petite dimension, de précision, de finition. Or, nous devons voir que ces compétences sont reliées aux qualités traditionnellement reconnues aux femmes.

Par ailleurs, les enseignants qui préféraient plutôt limiter l'accès des filles à cette formation, se montrent d'accord avec le fait qu'on leur donne un même contenu de formation une fois qu'elles seraient inscrites. Dans un cas comme dans l'autre cependant, l'analyse des attentes révèle que la formation en équipement motorisé, en totalité ou sous certains aspects ne doit jamais être interdite aux filles pour des raisons d'aptitudes intellectuelles et techniques. Au contraire, certains enseignants manifestent même un préjugé favorable à l'égard des filles.

> *Technologiquement, elles sont plus vites, elles sont meilleures. Je le pense. J'ai deux filles dans un groupe. On dirait que la fille comprend mieux et plus vite que le gars. Elle pige plus vite. Je m'en aperçois quand je donne un travail de recherche. Même sans aucune explication avant, rien du tout, le travail de la fille est beaucoup plus complet, beaucoup plus explicite que ceux des gars.* (E.14)

Selon le même avis et par un effet inattendu, il semblerait que l'évolution actuelle de la technologie soit favorable à ce talent féminin puisque la mécanique introduit de plus en plus sur le marché des véhicules de petite taille et une instrumentation visant à compenser la force physique. Cela demeure, comme on le verra, un aspect du travail fortement discuté.

Le personnel non enseignant et, plus précisément, le personnel d'encadrement et de direction exprime des attentes très convergentes en ce qui a trait à l'égalité d'accès dans la formation. Quel que soit le

champ envisagé, on désire un accès égal pour les garçons et pour les filles. De même, on tient à éviter les distinctions quant au contenu de la formation.

Pourtant, dans les faits, on déplore des préjugés négatifs et des phénomènes de ségrégation, ou plutôt d'auto-ségrégation. Si elle se manifeste dans les écoles, la ségrégation par rapport à la formation ne vient pas de l'école ou, du moins, pas plus de l'école que d'ailleurs. Si on éloigne les filles ou les garçons de certaines options, ce n'est pas activement, affirme-t-on. Il y aurait donc des stéréotypes à briser partout. Malgré des efforts d'ouverture, on dit que les changements ne sont pas très considérables d'un point de vue quantitatif: en commerce et secrétariat par exemple, les inscriptions masculines sont en baisse depuis quelques années.

Quels que soient les facteurs expliquant cette situation, on n'admet pas de raisons pour faire des distinctions dans la formation: chez les deux sexes, les aptitudes sont égales, réellement ou potentiellement. Certains résultats sont là pour le prouver.

> *En exploration technique, on a autant de garçons que de filles. Les gars embarquent aussi bien que les filles en dactylo. On a des gars qui sortent des beaux scores. Ils sont aussi mâles que n'importe qui. Ça détruit les stéréotypes. On a quelques irréductibles qui ont les doigts un peu gros. Ils apprennent quand même un peu.* (E.8)

Mais le milieu du travail empêcherait encore les barrières sexuelles de se lever face à la formation.

Ça ne me dérange pas une minute qu'un garçon prenne secrétariat et une fille mécanique automobile (...) Mais le milieu du travail n'est pas prêt à ça. Si demain matin, on engage un garçon comme secrétaire, les gens vont dire: "Il doit y avoir un patron homosexuel certain dans la boîte". Il y a des stéréotypes. La même chose en mécanique. Je suis convaincu que la majorité des employeurs ne sont pas prêts à ça demain matin (...) Les gens, hommes comme femmes, n'ont pas tous la capacité de faire des travaux physiques qui demandent de la force. Il y a des femmes qui n'ont pas cette capacité mais on a vu des hommes qui ne l'ont pas non plus, puis ils sont entrés en mécanique auto. A un moment donné, avec de la pratique, les muscles se développent. (E.16)

Toutefois, lorsque ces barrières sont franchies et qu'il y a accès réel à un champ de formation réputé comme féminin ou masculin, on nous indique que les relations avec les élèves du sexe majoritaire sont normales. Passée la période d'acclimatation, qui peut être assez ardue pour les élèves du sexe minoritaire, les relations ne sont ni plus faciles, ni plus difficiles qu'ailleurs. Serait-ce là un indice, au niveau de la réalité, de possibilités de changement plus grandes qu'il n'y paraît et que ne le laissent entrevoir les attentes de prime abord?

En milieu scolaire, on observe d'abord une certaine différence dans les attentes selon les catégories. Le personnel enseignant est divisé selon les champs de formation, le principe même d'un accès égal pour les filles et les garçons ne recevant pas l'assentissement de tous dans le champ de l'équipement motorisé. Du côté du personnel non enseignant on ne retrouve pas une telle distinction, ni sur le principe de l'égalité d'accès ni sur celui de l'identité de la formation pour les deux sexes. Ensuite, dans toutes les catégories, on est porté à croire qu'un accès égal en principe ne change pas substantiellement les faits qui veulent que chacun de ces deux champs ne compte toujours qu'une

clientèle composée de l'un ou de l'autre sexe. La résistance des mentalités s'avère donc tenace en cette matière, les choix de formation paraissant fortement conditionnés par une vision stéréotypée du rôle de chacun des sexes.

4.2.2 Le milieu de travail

On a proposé plus haut comme élément d'explication à la division sexuelle de la formation professionnelle les entraves que pose le marché du travail. Celui-ci ne serait pas prêt à voir les filles ou les garçons occuper certains postes. Il serait intéressant de voir comment le problème est posé dans le milieu du travail lui-même et quelles sont les attentes à ce sujet dans les deux secteurs d'activité qui nous intéressent, ceux-ci étant au plus haut point concernés par cette dichotomie. Comme en milieu scolaire, on observera que les attentes sont plus clairement divergentes en équipement motorisé. En commerce et secrétariat, les attentes convergent plus vers l'égalité d'accès à la formation mais elles ne sont pas toujours des plus limpides à cet égard.

Pour les employées de bureau, il ne fait aucun doute que l'ouverture de la formation professionnelle dans ce champ doit être la même pour les garçons et pour les filles. Puisque les capacités sont égales, pourquoi fermer l'accès aux garçons? Si on passe au contenu de la formation, on découvre que les attentes portent à ce sujet quelques différences entre elles. Ces différences se rapportent au savoir technique et à la transmission des attitudes dans la formation. On voit plus facilement le secrétariat pour les filles et la comptabilité pour les garçons. Quant aux attitudes, des distinctions allant

dans des sens complètement différents sont faites. Pour une, on pense qu'il serait difficile ou délicat de former les mêmes attitudes chez les garçons.

> *Je vois pas le garçon qui arrive puis qui a toutes les petites attentions qu'on peut avoir pour un patron (...) On n'a pas les mêmes attitudes, le même caractère, les mêmes agissements.* (E.32)

Certains comportements traditionnels de la femme au travail continuent ici d'être acceptés. Pour l'autre, on estime qu'il serait bénéfique de préparer les garçons au choc de la discrimination qui les attend en milieu de travail.

Malgré des attentes pour un accès égal à la formation, les employées de bureau reconnaissent qu'il y a dans la réalité du travail des phénomènes de ségrégation à l'égard des sexes. Parfois, alors même qu'on réclame un accès égal à la formation, on tend à préférer la fille au garçon pour occuper tel ou tel poste (ex.: secrétaire de direction). Quand des stéréotypes circulent, ils peuvent atteindre même ceux qui croient ou qui veulent ne pas en avoir. Dans le secteur du travail de bureau, les stéréotypes veulent que la fille soit toujours secrétaire et le garçon commis-comptable. C'est une question d'habitude et non de compétence, affirme-t-on.

Quant à elles, les employées de bureau se disent prêtes à accueillir des hommes dans leur contexte de travail et à les voir occuper des postes équivalents aux leurs. Il y aurait certainement une période d'adaptation à traverser, des réticences à surmonter mais cette éventualité ne semble pas provoquer d'étonnements ni de résistance. Ce qui compte est la qualité du travail et l'observation des faits montre qu'elle peut être aussi bonne lorsqu'il est fait par un homme que par une femme.

Un garçon qui va répondre au téléphone, c'est peut-être nouveau mais je ne vois pas de problème. Moi, quand j'appelle à Bell Canada et que c'est un garçon qui me répond, mon message est acheminé aussi bien. (E.33)

De plus, des avantages sont entrevus dans la création d'équipes mixtes: certaines sources de mésentente dues au fait que les femmes sont isolées dans les bureaux pourraient disparaître.

Chez les mécaniciens, l'accès égal des deux sexes à la formation en équipement motorisé est admis au niveau des principes. La même chose est vraie en ce qui regarde le contenu: si elles ont le même travail à faire et si elles ont au départ les mêmes capacités, elles doivent recevoir la même formation. Ils considèrent cependant que cet accès est difficile à réaliser concrètement, surtout dans quelques spécialisations telle la machinerie lourde.

L'analyse des obstacles entrevus à l'accès des filles à ce champ de formation et d'activité professionnelles révèle qu'au-delà des raisons matérielles invoquées, il se trouve d'autres raisons qui limitent l'accès des filles. Si on prend l'argument de la force physique, on découvre à l'analyse des attentes que l'obstacle réel ne tient pas tellement à des facteurs physiques mais aux méthodes et à l'organisation du travail.

Ca arrive souvent que t'es obligé d'utiliser la force physique. Pour sauver du temps, tu t'organises. Une tête de moteur pèse soixante livres. Tu la prends, tu la mets dans le camion. Tu vas pas chercher un instrument pour la lever. Je vois pas une femme faire des affaires de même. (E.53)

C'est donc l'exigence de productivité qui amène l'homme à se servir spontanément de sa force physique alors qu'il pourrait avoir recours à une instrumentation qui lui faciliterait la tâche.

Si on prend l'argument de la saleté, on se rend compte qu'il est relativement fragile lorsqu'il intervient dans les points de vue exprimés. Plus que la saleté, c'est surtout l'image que l'on se fait de la femme et la fidélité qu'on doit à cette image (le "respect") qui fait obstacle. En somme, posés au point de départ, les obstacles finissent par être retirés après réflexion.

> *Je ne voudrais pas être sexiste mais je ne pense pas que ça soit du respect pour les femmes de les envoyer travailler dans un garage. Je me souviens plus de ma bio, mais je pense que l'homme et la femme n'ont pas la même ossature physique. Je pense que physiquement, c'est très difficile. Je verrais pas bien une fille dans l'atelier [...] Probablement que ça serait plus la place d'une femme à s'occuper des pièces que dans le garage. Mais, je pense que ce sont des préjugés. Une femme, on la voit toujours bien habillée. On ne voit pas une femme se traîner dans l'huile. Mais c'est pas plus drôle pour un homme que pour une femme de se traîner dans l'huile.* (E.54)

Ce qu'on respecte, ce serait donc plus une image de la femme que la femme elle-même. Cet attachement à une image constitue le stéréotype qui empêche d'entrevoir de nouveaux rôles. Or, il semble que ces nouveaux rôles soient maintenant d'autant plus faciles à remplir que l'instrumentation compense de plus en plus la force physique que la femme n'a pas appris à développer.

Face à l'éventualité de la présence de femmes dans leur propre contexte de travail, les attentes sont cohérentes avec celles que nous venons de décrire. Au début, dit-on, il y aurait une forte réaction: ce serait la rigolade générale. Après, et dans la mesure où la fille ferait ses preuves, on nous assure qu'elle serait acceptée aussi bien qu'un homme. Dans la mesure, ajouterons-nous, où on lui

donne des chances vraiment égales de faire ses preuves[1].

Chez le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat, le principe de l'égalité d'accès est généralement accepté. Les attentes ne présentent qu'un seul cas divergent: on formule alors l'idée que les tâches de secrétariat conviennent mieux aux femmes à cause de la perfection et de la minutie qu'elles mettent dans leur travail. Lorsqu'on veut introduire des distinctions au plan du contenu, c'est encore pour les mêmes raisons: il apparaîtrait difficile d'entraîner les garçons à des tâches qui exigent de telles qualités.

Par delà les principes, il y a dans les attentes une reconnaissance implicite ou explicite de limites à un accès réel et à un cheminement égal pour les garçons et pour les filles dans ce domaine. Ces limites sont attribuées à des faits ou à des mentalités ou à un mélange des deux: on fait observer certaines caractéristiques comme, par exemple, une voix plus agréable à entendre chez la femme pour un travail de réceptionniste[2]. On évoque aussi un phénomène "d'habitude" qui fait qu'on s'attend à voir une femme mais pas un homme occuper un poste en secrétariat, etc.

En ce qui concerne les changements pouvant affecter cet aspect du milieu de travail, trois points se dégagent de l'analyse des attentes. D'abord, on souligne que les hommes disposeraient d'un avantage comparatif intéressant pour se faire une place dans ce domaine, la stabilité et la longévité des femmes au travail étant limitées par la maternité.

---

1. Que de fois n'entend-t-on pas dénoncer le fait que, à tâche égale, il est souvent exigé deux fois plus de compétence de la part de la femme que de l'homme. Sous-produit, reliquat ou résurgence du préjugé sexiste?

2. A noter que cela a été évoqué par un homme mais jamais par aucune femme...

Un homme tombera pas enceinte. Ça c'est un problème lorsqu'une femme tombe enceinte. Durant les six mois qu'elle est partie, tu engages quelqu'un. Il faut l'habituer. Une fois qu'elle est habituée, l'autre revient. Si on n'a pas de postes qui se sont ouverts entre temps, celle qui remplaçait est obligée de s'en aller. (E.45)

Concernant ensuite l'avancement et la mobilité dans ce secteur, les hommes seraient encore là favorisés. Ils le sont d'ailleurs déjà. Car, si les femmes occupent la grande majorité des postes subalternes dans ce secteur, elles ont plus rarement accès aux postes d'autorité et de responsabilités[1]. Une explication a été proposée pour rendre compte de cet état de faits.

On remarque que les femmes éprouvent plus de difficultés à s'adapter à des postes de responsabilités. Dans les situations de stress extrême, de forte pression, elles résistent moins bien. Elles ont tendance à réagir en pleurant. C'est peut-être une question de nature. (E.49)

Ce témoignage ne nous apprend pas cependant comment les hommes réagissent en pareilles circonstances... Il ne nous renseigne pas non plus sur les autres facteurs probables dans l'explication de l'inégale performance des femmes par rapport aux hommes dans l'accès aux postes de responsabilité dans l'entreprise.

Enfin, troisièmement, il semble que la généralisation de l'informatique pourra généraliser chez les deux sexes de nouveaux apprentissages. Autant que les filles, les hommes pourraient être appelés à apprendre à travailler au clavier. Une certaine homogénéité des tâches en résulterait. Toutefois, on nous fait voir que ce n'est là qu'une hypothèse.

---

1. Cela s'applique à notre propre enquête où 1 homme sur 8 figure dans la catégorie des "employées" et où 2 femmes sur 11 apparaissent dans la catégorie du personnel cadre et de direction.

Face à l'arrivée éventuelle des hommes dans ce milieu de travail, les femmes interrogées dans cette catégorie ne voient pas de problèmes et ne font pas d'objection. Elles anticipent au contraire des avantages (relations plus franches, plus ouvertes, par exemple) que nous ne sommes pas en mesure d'interpréter ici, vu la nature des données à notre disposition, mais dont l'énoncé suscite de nombreuses interrogations[1].

En équipement motorisé, l'accès égal pour les deux sexes à la formation professionnelle en ce domaine n'est pas admis comme principe par tout le personnel cadre et de direction. Lorsqu'il est admis - ce qui se produit dans la plupart des cas - son application apparaît difficile. On considère que c'est un ouvrage dur et sale où la femme n'a pas sa place. Certaines spécialités peuvent lui être plus accessibles comme la vente des pièces ou la mise au point et l'allumage car elles requièrent des qualités où la femme excelle: ordre, propreté, précision. Les opinions ne sont pas toutes acquises à cette possibilité, faut-il ajouter.

> *Pour être aux pièces, faudrait qu'elle ait suivi un cours de mécanique. Bien souvent le client va arriver ici avec une pièce, le commis voit la pièce, il sait laquelle c'est sans avoir besoin de se faire donner de détails. Le commis connaît la mécanique, il a suivi un cours, il sait exactement où va la pièce. Si une fille est commis aux pièces, c'est assez dur pour elle de deviner où va la pièce à moins qu'elle ait une expérience en mécanique de plusieurs années.*

---

1. Ainsi, les habitudes de "commérage" des femmes peuvent-elles être prises comme telles, sans considération des rapports de pouvoir entre les sexes et des façons dont on a conditionné les femmes à y réagir? Les femmes n'ont-elles pas été amenées à y réagir par la concurrence plutôt que par la solidarité?

Donc, le commis "sait" et "connaît la mécanique" et il semblerait même que ce soit par nature puisqu'on n'évoque pas dans ce témoignage la nécessité pour lui de la formation ou de l'expérience, contrairement à la fille. Quant à elle, il est certain que si on lui ferme l'accès à la formation, elle ne pourra jamais en avoir. Il est certain également que puisque la fille n'est pas, par tradition, embauchée dans ce secteur, elle ne pourra jamais avoir d'expérience non plus. Les portes sont donc fermées à double tour pour elle. Serait-ce à cause de sa nature?

L'accès inégal dans la réalité trouve un certain nombre d'explications dans les attentes. En dehors des facteurs de force physique et de malpropreté du travail, des intérêts moins soutenus, des attitudes moins cultivées chez les filles, les auraient jusqu'à maintenant détournées de ce champ de formation. Par contre, la venue de quelques femmes est déjà une réalité dans ce secteur d'activités et, d'après les avis entendus à ce sujet, le degré de satisfaction est très élevé. Nous devons préciser qu'il s'agit de femmes travaillant à la vente des pièces et non à la mécanique dans l'atelier.

> *Dans les pièces automobiles, il faut avoir du classement pour être capable de se retrouver facilement parce que le client attend. Si on est mal classé, pas en ordre et pas propre, on se retrouve moins vite et on donne moins de service. Plus on sera classé, en ordre, propre, plus on va donner un service rapide et meilleur on va être. Les filles sont plus propres et en ordre. Elles sont peut-être moins spécialisées du côté de la mécanique, mais c'est une chose qui vient avec l'expérience.* (E.60)

Pour ce qui est des autres spécialités, on peut supposer que le temps est encore loin où les filles occuperont une part équivalente du marché du travail. A l'heure actuelle, on a estimé à 25% le pourcentage des tâches auxquelles les femmes auraient

accès en mécanique automobile[1].

Pour l'avenir, l'éventualité d'équipes de travail mixtes se présente comme très intéressante pour ceux qui ont commencé à en faire l'expérience, même dans des proportions restreintes. Des rapports de collaboration seraient plus facilement établis et un meilleur climat d'entente règnerait au sein du personnel.

Le milieu du travail offre une relative unité dans ses attentes, au plan des principes du moins: en règle générale, on favorise un accès égal à la formation - sauf le personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé dont les positions sont nettement partagées - et une formation identique pour les deux sexes - sauf chez les employées de bureau. Si on tente de dépasser les principes et d'anticiper les faits, on voit se dresser plusieurs obstacles et cela, dans toutes les catégories et les les deux secteurs. Néammoins et en accord avec les principes soutenus, le milieu du travail se veut ouvert à la présence des hommes en commerce et secrétariat et des femmes en équipement motorisé. Toutefois, rien n'indique que ce changement soit imminent.

Si on rapproche les deux milieux, on constate d'abord un accord de principe, presque généralisé, pour un accès égal et une formation identique pour les filles et les garçons. Dans chaque milieu, une catégorie pourra y faire en partie obstacle mais on peut considérer le principe accepté. Il en va autrement des faits. En relevant une série d'obstacles dont la plupart tient à des stéréotypes, le milieu du travail se trouve à soutenir les explications fournies en milieu scolaire: des stéréotypes maintiennent la division sexuelle du travail qui se répercute sur la formation.

---

1. Nous n'avons pas vérifié ces données mais une simple observation de la réalité fait penser qu'elles ne sont pas exagérées.

4.3 LA "QUALIFICATION" PROFESSIONNELLE ET SA SIGNIFICATION SUR LE MARCHE DU TRAVAIL

Lorsqu'ils terminent avec succès leur cours secondaire, les jeunes obtiennent un diplôme de fin d'études. Lorsqu'ils ont pris une option au secteur de l'enseignement professionnel, ce diplôme est plus ou moins assimilable au phénomène de la qualification. En effet, il a une résonnance sur la qualification lorsqu'il n'est pas tout simplement tenu comme preuve de qualification. En équipement motorisé, il ouvre la voie à la démarche qui, de classe en classe, mènera le jeune apprenti au statut de compagnon. En commerce et secrétariat, comme il n'existe pas d'organisme corporatif venant encadrer le métier, le diplôme de fin d'études fait office d'attestation de la qualification dans les faits.

Quel que soit le médium par lequel la qualification est reconnue à ses différentes étapes, nous allons examiner quelles sont les principales composantes sur lesquelles les attentes font reposer la reconnaissance de cette qualification. Après avoir abordé cet aspect de la question, nous verrons quelle utilisation est entrevue à la compétence du jeune qui entre sur le marché du travail avec un diplôme d'études secondaires.

4.3.1 Le milieu scolaire

Les attentes du milieu scolaire à propos de la qualification se rallient autour de quelques positions très proches les unes des autres et qui toutes font appel à une "qualification" débordant la simple reconnaissance d'une compétence technique. En outre, le milieu scolaire ne se montre pas désireux de rechercher à tout prix une utilisation immédiatement rentable de cette compétence sur le marché du travail.

Dans les deux champs de formation, le personnel enseignant délimite des bases semblables à la qualification. En commerce et secrétariat, on admet que le rendement scolaire est un premier élément servant à déterminer la qualification. Néanmoins, pour être valable en termes de qualification professionnelle, la mesure du rendement doit s'accompagner de critères précis. En informatique par exemple, il faudrait pouvoir mesurer la capacité à s'adapter à la machine, à s'adapter à un logiciel, à produire des résultats. De là découle la nécessité d'évaluer les résultats de la formation pratique, ainsi que cela a été suggéré. Au plan du rendement scolaire, la maîtrise du français est parfois considérée comme le critère numéro un de la qualification professionnelle.

Aussi précisément mesuré soit-il, le rendement scolaire ne peut demeurer le seul élément de base de la qualification. Celle-ci doit aussi comporter un aspect personnel. Le finissant ou la finissante doit faire preuve de certaines qualités ou attitudes face au travail. On retrouve ici, l'importance attachée à la socialisation dans la formation professionnelle. Ces qualités personnelles, reconnaissables dans les attitudes et comportements, forment un ensemble que désigne l'expression courante de "belle personnalité". Certains cours ont d'ailleurs parmi leurs objectifs de développer cet aspect de la qualification.

> *J'insiste davantage sur la qualification personnelle. Je leur fais passer des tests de comportement pour connaître quelles sont les forces, les tendances de leur personnalité et pour qu'ils arrivent à orienter leur personnalité (...) Ces test-là donnent une bonne idée des principales qualités qu'une personne doit avoir sur le marché du travail.* (E.2)

Dans l'éventualité d'une institutionnalisation de la reconnaissance de la qualification dans ce secteur, nous pouvons supposer qu'il deviendrait assez complexe d'introduire un tel élément. Un problème de mesure et d'évaluation surgirait certainement, doublé d'un pro-

blème moral: cela ne pourrait-il pas être considéré comme une atteinte à la liberté des personnes? Mais, nous n'en sommes pas là. Indépendamment de cette tendance hypothétique de la réalité, nous devons cependant constater que dans ce champ de formation les mentalités restent sensibles à un certain fini enveloppant la qualification technique. Par contre, à bien des égards la façon de valoriser la personnalité a changé.

> *Je suis d'accord qu'une personne soit belle pour être réceptionniste mais il y a bien des gens qui sont formidables sans être des Vénus.* (E.3)

En sortant de l'école avec un diplôme de fin d'études secondaires, les enseignants et enseignantes dans ce champ croient que les jeunes doivent pouvoir être employés sur le marché du travail et s'y adapter le plus possible. Il ne faudrait pas cependant considérer que cette compétence est définitive ni achevée. On veut dire par là que, d'un côté, la formation reçue doit permettre aux jeunes d'être immédiatement utilisables sur le marché du travail mais elle doit être assez large pour leur permettre de se réorienter. D'un autre côté, on insiste sur la nécessité qu'il y aurait à accroître et perfectionner la compétence acquise à l'école. Ce ne serait que graduellement et par la pratique que le jeune peut y arriver. C'est pourquoi une importance considérable est accordée aux stages en milieu de travail car ils permettent selon plusieurs, d'accélérer l'adaptation une fois réalisée l'insertion professionnelle. En somme, il ne faudrait pas s'attendre à une utilisation immédiatement rentable de la compétence qu'ont les jeunes. Plus précisément encore, la formation ne doit pas prendre cela comme but.

> *Il y a une partie du cours qui dresse l'aspect général du fonctionnement des ordinateurs et des périphériques et qui fait qu'ils ont une vision du cheminement des données à l'intérieur d'un système, qu'ils savent ce qui*

se passe à l'intérieur. Quand arrive un nouvel équipement, ça fonctionne selon ces grands schèmes-là. La capacité de s'adapter à un nouveau type d'équipement est importante. Quand ils arriveront sur le marché du travail, je ne tiens pas à ce qu'ils soient capables de fonctionner mais à ce qu'ils soient capables de s'adapter. (E.6)

En équipement motorisé, les attentes à propos de la qualification professionnelle prennent une couleur un peu différente mais vont fondamentalement dans le même sens. D'abord, les habiletés techniques, autant au niveau théorique que pratique, constituent un premier élément de détermination de la qualification. Différentes précautions ou considérations sont formulées concernant ce premier élément. On fait ainsi valoir le fait qu'il y aurait un intérêt à établir la qualification non plus dans une approche globale mais en découpant ou en précisant les points particuliers sur lesquels elle se manifeste. Cette considération part de la conviction qu'il est impossible d'avoir de bonnes performances en tout en même temps. Il faudrait en quelque sorte détailler la qualification acquise en fonction des différentes parties du programme. Un enseignement modulaire est ce qui paraît le mieux répondre à cette formule de qualification, selon le même avis.

Je souhaiterais une qualification par module. L'étudiant doit avoir un dossier. Chaque module sera inscrit sur son dossier avec la mention "réussi" ou "pas réussi". Sur le marché du travail, il va présenter tout son dossier à l'employeur. Cet étudiant-là a réussi dans tel ou tel domaine: transmission, climatisation, etc... L'employeur voit ça et il voit si c'est un gars qui est capable de faire son affaire. Actuellement, il voit la note: o.k. 70%, mais est-ce qu'il va être capable de faire telle affaire? Sur ce point, on ne répond pas vraiment aux besoins. Avec la qualification par module, l'étudiant pourrait aller sur le marché du travail sans être nécessairement capable de faire tous les travaux mais il présente telle force ou telle autre force (...) L'image serait plus parfaite et je pense que ça valoriserait l'enseignement professionnel. (E.12)

On considère également, et cela se rapproche beaucoup du point de vue qui vient d'être exposé, que la qualification professionnelle est un processus plutôt qu'un état et qu'elle évolue constamment. Au niveau secondaire, l'élève entre dans le processus de qualification et la qualité de ses gestes techniques devrait être évaluée en conséquence. Une telle vision des choses a comme corollaire que le rendement peut toujours s'améliorer et que ce n'est pas parce qu'un élève n'obtient pas de bons résultats aujourd'hui à l'école qu'il ne pourra pas demain devenir un bon mécanicien. En ce sens, même en formation professionnelle la réussite à l'école n'est pas toujours prédictive de la réussite professionnelle future. L'expérience de difficultés d'apprentissage pourrait même ajouter un complément humain à la qualification professionnelle.

> *On connaît de mauvais élèves qui ont fait de bons mécaniciens (...) Il y en a quelques uns qui ont de la misère mais ça ne veut rien dire. Je connais un exemple: le gars est devenu "foreman", il est très bon. Il est humain. Il sait qu'il a eu de la misère à l'école et il va être plus humain envers ceux qui travaillent avec lui. Il va même être capable d'exiger plus parce qu'il a la façon de le demander. Il va être plus souvent avec ses hommes, il va se développer autre chose dans ce bonhomme-là.* (E.11)

L'aspect personnel de la qualification est moins mis en évidence par le personnel enseignant en équipement motorisé. Nous supposons que cela est dû aux conditions dans lesquelles on conçoit le travail du mécanicien: ne travaille-t-il pas isolé la plus grande partie de son temps? les relations avec le public ne sont-elles pas assumées en majorité par le personnel d'encadrement et de direction? De telles conditions influencent probablement la façon de voir la qualification et les composantes qu'elle doit réunir.

Les enseignants estiment que les finissants de l'école secondaire en équipement motorisé doivent pouvoir être employés et être ren-

tables le plus rapidement possible. Cependant, ils entrent sur le marché du travail avec un niveau de qualification d'apprenti et c'est à ce niveau que devraient se situer les attentes des employeurs quant au rendement. On fait remarquer, chez les enseignants, que l'articulation est assez difficile à réaliser entre le produit qui sort de l'école et ce qu'on escompte en tirer sur le marché du travail.

> *Actuellement, je ne sais pas si vraiment les notes que l'on donne c'est ce que veut l'employeur, si ça le situe. Nous autres, on évalue l'étudiant comme un étudiant, tandis que l'employeur le voit comme un employé. Il le voit aussi comparé à d'autres employés. Finalement, entre les deux, il y a une marge. Nous autres, on demande des choses que l'étudiant est capable de faire, tandis que l'employeur va demander des choses qu'un employé est capable de faire, pas un étudiant. Il ne s'agit pas de répondre à cette demande-là mais nos évaluations pourraient en tenir compte.* (E.9)

Ce problème est plus ou moins aigu, dit-on, selon la taille de l'entreprise ou l'âge de l'employeur. La petite entreprise exigera plus facilement qu'un jeune employé devienne presque immédiatement rentable et qu'il produise comme un employé d'expérience. Par contre, ce sera moins souvent le cas dans la grande entreprise. Ensuite, plus l'employeur sera jeune, plus de chances il y a qu'il soit disposé à admettre qu'une part de formation vienne de l'entreprise elle-même.

Pour que le finissant de l'école secondaire soit rentable dès le début de son activité professionnelle, les enseignants essaient d'intégrer progressivement dans leur formation un entraînement à la rapidité d'exécution. Toutefois, disent-ils, cet entraînement ne doit pas passer avant la compréhension des notions fondamentales et des principes de fonctionnement en équipement motorisé. Cette habileté de même que toutes les autres devrait continuer à se développer au cours des années dans la relation de l'apprenti avec le compagnon.

Pour le personnel non enseignant, les attentes quant aux éléments devant servir à déterminer la qualification des élèves épousent celles qui sont exprimées par le personnel enseignant. Le personnel d'encadrement et de direction considère les habiletés techniques comme élément de la qualification. La mesure de ces habiletés techniques devrait, tel qu'on l'a suggéré, inclure un volet concernant la formation pratique. En plus, on souligne l'importance de maintenir à la hausse le niveau des exigences quant au rendement, tout en ayant soin de clarifier les objectifs d'apprentissage à atteindre à l'intérieur d'une démarche progressive.

> *Il faudrait des notes en haut de 75%. C'est difficile de réussir dans le travail sans ça. Sinon, les élèves eux-mêmes vont payer la différence quelque part. Au travail, on n'a pas le droit de faire d'erreurs [...] A l'école, ils ont la vie facile avec 50% pour passer. Avec des tests de performance et des quotas, on pourrait demander 75% ou 80%. Chaque élément d'apprentissage devient un objectif pour en atteindre un autre. Il faut réussir une unité avant de passer à une autre.* (E.8)

Aux habiletés techniques s'ajoutent comme complément les qualités personnelles. Selon quelques avis exprimés en ce sens, l'évaluation des qualités personnelles peut avantageusement se faire sur une base subjective. Le stage deviendrait utile en ce sens car il servirait de miroir où l'élève pourrait s'observer dans ses attitudes et comportements au travail et formuler son auto-évaluation.

Le personnel d'encadrement et de direction pense que l'école doit le plus possible former des jeunes qui pourront rapidement devenir rentables sur le marché du travail. Mais il admet que cela est un objectif relativement inacessible et qu'il ne faut pas faire en sorte de le rendre accessible à n'importe quel prix. Notons que le personnel des services d'orientation rejoint le personnel d'encadrement et de direction à ce sujet. Un fossé difficile à combler sépare

le milieu scolaire et le milieu du travail. Ce fossé est constamment entretenu par le besoin de rentabilité, d'après ce point de vue.

> *On ne réussira jamais à sortir un élève fin prêt (...) C'est sûr que les employeurs vont toujours critiquer le produit. Ils considèrent que notre produit n'est pas fini. Parce que, l'employeur qui est à son compte paye dès la première heure qu'une demoiselle ou un monsieur rentre travailler. Plus l'industrie est petite, plus il considère que mademoiselle ou monsieur X ne produit pas et n'est pas rentable immédiatement. Mais ça prend au moins six mois à une personne pour fournir vraiment (...) Il y en a pour qui ça prend trois mois quand ça va bien mais on atteindra jamais la satisfaction que veut avoir l'employeur.* (E.16)

L'école, affirme-t-on, ne doit pas être la seule à devoir faire sa part pour tenter de combler cet écart. Le milieu du travail aurait aussi son effort à fournir.

> *L'école doit mener les étudiants à un terme où ils sont utilisables sur le marché du travail. L'entreprise doit faire un petit bout. On entend souvent dire que les étudiants n'ont pas d'expérience mais c'est pas à l'école de donner de l'expérience. L'école doit donner la formation théorique et la formation pratique première, elle doit développer des habiletés manuelles qui seront approfondies dans l'industrie. Le bout de chemin qui reste, c'est à l'entreprise à le faire.* (E.18)

Aussi, le milieu de travail doit cesser d'attendre une qualification qui rendrait les élèves sortant de l'école secondaire semblables à des employé-e-s d'expérience.

Les attentes du milieu scolaire offrent beaucoup d'unité sur la question de la qualification. Le personnel enseignant met de l'avant l'importance d'habiletés techniques dont l'évaluation devrait être repensée pour être soit plus précise, soit plus pratique. Il se montre sensible aux qualités personnelles, surtout en commerce et

secrétariat. Il envisage la qualification comme un processus et non comme une réalité acquise une fois pour toutes. Cela entraîne une utilisation de la compétence sur le marché du travail qui pourra être immédiate après la sortie de l'école mais pas immédiatement rentable. Le personnel d'encadrement et de direction partage ces vues. Ses positions se distinguent toutefois par un souci de relever le niveau des exigences de rendement mais aussi par le sentiment que le milieu scolaire ne pourra jamais totalement satisfaire les attentes du milieu du travail à cet égard.

4.3.2 Le milieu du travail

Nous pouvons nous demander si le milieu du travail introduira des critères nouveaux ou mettra l'accent sur certains critères et non sur d'autres. Surtout, nous croyons qu'il est spécialement pertinent de s'interroger sur les attentes originales que pourrait entretenir le milieu du travail en rapport avec l'utilisation de la qualification des jeunes qui sortent de l'école. Est-il juste de supposer que les répondants provenant de ce milieu exigeront une efficacité et une rentabilité immédiates des jeunes? Encore une fois, nous verrons que les attentes ne vont pas aussi loin en ce sens que nous avions pu le penser au début.

Pour les employées de bureau, la qualification devrait toujours comporter un double ensemble d'éléments. D'abord, un ensemble d'habiletés techniques devant se compléter par une bonne qualité d'expression orale et écrite en français. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner déjà, en commerce et secrétariat, la connaissance du français fait partie à toutes fins pratiques des habiletés professionnelles. Sans un français de bonne qualité, on pourrait difficilement considérer un ou une employée comme qualifié-e-. En plus des habiletés

techniques, on s'attend à ce que la qualification comprenne un ensemble de qualités personnelles dont l'éventail est assez vaste. Cet éventail touche aussi bien ce que nous avons appelé la maîtrise des codes de la communication au travail que les attitudes ou dispositions à l'égard du travail.

> *Je vois pas la fille qui va arriver toujours en jeans. Le patron acceptera pas ça. Elle doit avoir une tenue de secrétaire. Il y a toujours des exigences qui sont en nous quand on s'en va en secrétariat (...) la rapidité c'est important mais c'est mieux d'aller plus lentement et de faire bien son travail. La rapidité, tu la prends au fur et à mesure (...) Elle doit être sûre d'elle, elle doit être prête, capable de s'adapter.* (E.32)

Nous devons faire remarquer ici qu'il devient parfois relativement délicat de ranger certaines attitudes ou façons de se comporter dans le domaine des qualités personnelles. En effet, si nous prenons l'exemple de la rapidité d'exécution, nous pouvons la considérer comme le résultat de la formation technique et en particulier de l'entraînement. Des méthodes d'apprentissage différentes mèneront à des temps d'exécution différents pour le même geste technique. Mais, nous savons que la rapidité peut aussi dépendre de la motivation au travail ou de la conformité aux exigences du travail.

On s'attend ou on souhaite chez les employées de bureau que les finissants et finissantes soient immédiatement utilisables sur le marché du travail mais pas immédiatement rentables. Cela s'expliquerait par l'impossibilité où se trouve la formation professionnelle de suivre les tâches réelles propres à chaque domaine concret de travail. C'est à un niveau de débutant que les jeunes se situent dans la qualification, ce qui suppose, d'après nous, l'attente implicite que la qualification puisse trouver les conditions pour se développer.

Par ailleurs, on a proposé que le stage en milieu de travail soit envisagé comme moyen pour rendre le jeune plus rapidement fonctionnel et rentable sur le marché du travail.

Selon les employés de garage, la qualification fait l'objet d'attentes fort distinctes les unes des autres. Pour une part, on affirme qu'il n'existe pas de qualification à la sortie de l'école. Ce point de vue nous semble relié à l'existence du système de qualification et de classification mis en place dans le corps de métier des mécaniciens. Selon ce système, ce n'est que lorsqu'il a franchi toutes les étapes que le mécanicien est qualifié[1].

Pour une autre part des attentes, la formation scolaire débouche sur une certaine qualification et celle-ci s'appuie principalement sur les habiletés techniques qu'auront mesurées les résultats scolaires. Selon certaines attentes exprimées là-dessus, on note un désir de voir relever le niveau des exigences: le niveau du rendement requis devrait être de 70% et plus pour qu'on puisse commencer à parler de qualification. Cela est peut-être en accord avec l'idée émise à savoir que le perfectionnement devient une démarche remplie d'obstacles après la sortie de l'école et qu'il est préférable de porter la qualification au plus haut niveau possible dès cette étape de la formation.

Enfin, il nous faut souligner que le domaine des qualités personnelles se fait sentir de manière assez discrète dans les attentes de cette catégorie de répondants. Nous pourrions même dire que ce n'est pas là un thème significatif pour eux.

---

1. Dans les régions touchées par un décret, le comité paritaire délimite les règles de la qualification.

Cette constatation ne peut que surprendre à première vue étant donné la valorisation qui était faite de la transmission des attitudes dans la formation. En réalité, ce n'est pas surprenant: on peut insister sur la transmission des attitudes mais ne pas vouloir les intégrer aux critères de définition de la qualification. Par contre, elle rejoint les résultats de l'analyse sur cette question pour la catégorie des enseignants en équipement motorisé.

De l'avis des employés de garage, il serait irréaliste d'attendre que les jeunes qui sortent de l'école soient immédiatement utilisés de façon rentable. Cela devient encore plus vrai lorsqu'il est posé au départ que la formation professionnelle prise à l'école secondaire ne comporte pas de qualification en tant que telle.

> *Au sortir de l'école, je calcule que l'étudiant est pas qualifié pour travailler. Il faut qu'il parte du début, puis qu'il monte tranquillement en voyant tous les côtés du travail (...) J'ai connu ça un peu. Quand tu sors de l'école, t'as quand même la base. Mais honnêtement, quand tu t'en viens dans le milieu du travail même, tu te rends compte qu'il faut que tu recommences au bas de l'échelle, qu'eux autres te montrent comment travailler comme il faut (...) Quand je suis arrivé, j'étais en-bas. J'ai travaillé avec les autres. Ils ont une façon de travailler, il faut que tu t'adaptes, il faut que tu apprennes.* (E.55)

Tout se passe comme si la transition de la formation à l'expérience directe du travail avait pour effet d'annuler en un certain sens les apprentissages déjà réalisés, de les rendre non significatifs ou inopérants. Nous pensons, quant à nous, qu'il s'agit d'un phénomène complexe qui touche à divers ordres de réalité. Il nous semble très important à comprendre car il va au coeur de notre démarche de recherche qui tente de cerner les points de divergence et de convergence entre les attentes du milieu scolaire et celles du milieu du travail. Comment expliquer en effet ce phénomène, dont plusieurs personnes ont rendu compte

dans l'enquête et qui veut qu'on sorte de l'école avec l'impression d'avoir la tête pleine pour ensuite se retrouver avec l'impression d'avoir la tête vide en arrivant sur le marché du travail? Il y a là une inefficacité peut-être seulement apparente ou provisoire de la formation, mais qui mérite tout de même d'être approfondie et mieux comprise.

Même lorsqu'une qualification est reconnue, elle n'est pas vue comme de nature à faire du jeune fraîchement sorti de l'école un employé rentable. La rapidité du changement technologique à laquelle il n'a pas encore eu le temps de s'habituer constituerait ici l'obstacle majeur. Il faut donc laisser le temps faire son oeuvre et ne pas s'attendre à ce que les jeunes soient immédiatement rentables: le salaire qu'ils reçoivent en commençant est d'ailleurs la preuve qu'ils ne sont pas considérés tels dans les faits, prend soin de préciser un de nos répondants. Ce serait donc une contradiction que de l'exiger ajouterons-nous.

Chez le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat, les attentes évoquent, à propos de la qualification, autant les habiletés techniques que les qualités personnelles identifiables à travers les attitudes et comportements au travail. Les uns insistent sur les habiletés techniques, exclusivement ou presque. Les autres accordent plutôt de l'importance aux qualités personnelles.

> *Si j'engageais un finissant comme commis-comptable, il faudrait que la personne ait des connaissances de base en comptabilité et qu'elle sache bien utiliser son français. Pas beaucoup plus que ça.* (E.46)

> *La première qualité d'une secrétaire médicale c'est d'être une fille qui est capable d'être autonome, qu'on n'est pas obligé de contrôler continuellement, qui sait qu'elle doit arriver à 9:00 heures et non à 9:05 heures, qu'elle finit à 5:00 heures et non à 4:30 heures. C'est quelqu'un qui a de la personnalité, de la discrétion, qui fait bien son travail, qui est rapide et qui a beaucoup d'initiative.* (E.59)

Cette différence d'accent paraît être directement liée à la nature même des postes de travail concrets gérés dans l'entreprise et à partir desquels nous avons demandé aux gens de réfléchir. Toutefois, une qualification définie dans l'abstrait aurait sans doute porté quelque part les traces de l'appartenance du répondant à tel milieu de travail spécifique plutôt qu'à tel autre.

Quant à l'utilisation qu'il apparaît possible de faire de la qualification des élèves qui sortent de l'école secondaire, il se dégage que, d'un côté, on s'attend à une utilisation immédiatement rentable mais dans la réalité, on préfère ne pas embaucher de finissants ou de finissantes. L'entreprise évalue alors qu'une main-d'oeuvre expérimentée, plus chère au point de départ, lui revient au bout du compte moins chère, étant donné le coût de l'entraînement et le coût des erreurs à payer dans le premier cas.

De l'autre côté, on souhaite également que les jeunes soient le plus rapidement possible fonctionnels et rentables mais on considère que cela est plutôt un idéal qu'une attente réaliste. Le jeune, admet-on, a besoin d'encadrement, il a besoin d'un temps d'adaptation. Pour celui ou celle qui sort de l'école, le temps d'adaptation pourra être plus long et le besoin d'attention plus grand, mais personne ne peut du jour au lendemain faire valoir sa qualification dans un contexte nouveau. Dans cette optique, la qualification est perçue comme une réalité dynamique.

> *Veux, veux pas, tu peux pas sortir de l'école au mois de juin et rentrer le lendemain matin dans une entreprise. Il y a toujours une formation à l'intérieur de l'entreprise qu'il faut que l'étudiant fasse. C'est comme une période d'entraînement. Que ce soit n'importe où, n'importe qui, même quelqu'un qui a l'expérience, ça prend quand même une période de formation à l'intérieur de l'entreprise.* (E.45)

Dans ce deuxième type d'attentes, l'entreprise se dit prête à engager des élèves qui sortent de l'école, du secondaire ou du collégial, selon la nature des postes à combler.

Nous trouvons chez le personnel d'encadrement et de direction dans le secteur de l'équipement motorisé, un équilibre assez remarquable dans les attentes relatives à la qualification. Sauf une seule exception, les attentes se partagent chez les répondants entre les deux types de critères jusqu'ici proposés: on estime qu'il y a qualification lorsqu'on rencontre à la fois les habiletés techniques nécessaires à la pratique du métier et un ensemble de qualités personnelles et morales dont il a été question dans la partie du présent chapitre consacrée à la socialisation. Soulignons deux accents particuliers que revêtent les attentes dans cette catégorie. Dans un cas, on voudrait voir hausser le niveau des exigences face au rendement scolaire: la qualification commencerait à exister vraiment avec des résultats de 80% et plus en moyenne. Dans l'autre cas, l'accent est mis prioritairement sur l'aspect pratique de la formation: la qualification du jeune dépendrait alors de quelques notions de base et de beaucoup de pratique.

A l'instar de ce que nous venons de voir pour la même catégorie dans le premier secteur analysé, le personnel d'encadrement et de direction se montre partagé quant aux façons d'envisager l'utilisation de la qualification des jeunes sur le marché du travail. Pour les uns, il faut être utilisable immédiatement et de façon rentable à cause du prix élevé de la main-d'oeuvre ou du matériel sur lequel elle travaille.

> *On a un camion qui coûte 80 000 piastres et une "job" de moteur qui coûte 10 000 piastres. Tu fais faire la "job" et ça ça nous est arrivé, le camion n'a pas fait 2 000 milles qu'il a encore sauté. Quand le mécanicien pose pas la pièce à la bonne place, ça peut arriver que ça nous coûte 10 000 piastres. Ça fait que ça nous prend des gens qui ont de la compétence.* (E.63)

Dans cette perspective, l'embauche de finissants est pratiquement exclue et le cercle vicieux réunissant le manque d'expérience et le fait de ne pas être embauché est maintenu.

Dans la seconde perspective, tout en souhaitant une utilisation immédiate et rentable des jeunes sur le marché du travail, on laisse place plus facilement à la possibilité de prendre de l'expérience avec le temps, donc, de partir d'un point où l'employé débutant est peu rentable jusqu'au point où il le deviendra davantage après quelques années d'expérience. Le stage en milieu de travail, le pilotage de l'employé débutant sont proposés comme moyens de faciliter et d'accélérer cette évolution. Il demeure que le manque d'expérience et les conséquences qui en découlent peuvent être à la longue compensés pour l'employeur et l'employé. Mais nous nous demandons s'il n'y a pas danger de simplement déplacer le problème ailleurs, c'est-à-dire vers le consommateur des services.

> *Quand on engage quelqu'un, on est toujours pris avec ça nous les employeurs. Si quelqu'un se présente chez nous, on lui demande: "as-tu de l'expérience?". Car on sait que s'il a de l'expérience, il est bien meilleur, ça va l'aider et nous aider. S'il n'en a pas, ça ne l'aidera pas et ça ne nous aidera pas non plus en partant. Ça arrive qu'on prend des gens qui n'ont pas d'expérience. On les paye moins cher, on supporte les ennuis. On s'en attend. Il faut que quelqu'un soit décidé. On sait que s'il fait une mise au point, le client peut revenir deux fois par après, être agressif et dire que ça en prendrait un autre que lui. Par contre, à force de se reprendre, il vient à comprendre plusieurs choses au fur et à mesure.* (E.60)

Cela devient un moyen de rentabiliser la jeune main-d'oeuvre inexpérimentée à laquelle on peut être porté à préférer le contraire. La jeune main-d'oeuvre représente cependant aux yeux de certains employeurs des avantages qui l'emportent sur l'expérience: possibilité d'inculquer les habitudes et méthodes de l'entreprise ou ce que l'on appelle couramment "mettre à sa main" ou "donner le pli".

Pour l'employeur, il y a là un intérêt certain car, tant que l'employé reste à son service, celui-ci n'a pas d'autres points de repère que ceux acquis dans le cadre de l'entreprise. Sa conformité à l'organisation du travail est dès lors plus facilement acquise.

C'est un tableau assez complexe qui ressort de l'analyse des attentes du milieu du travail sur la qualification. Des distinctions importantes se manifestent selon les secteurs et aussi les catégories de personnel. Partout, les habiletés techniques sont un élément de base de la qualification. Les qualités personnelles et morales s'y ajoutent comme un élément plus ou moins lourd dans la balance. Dans le secteur de l'équipement motorisé, on note un désir de voir relever le niveau de rendement exigé des élèves, tant chez les employés que chez le personnel d'encadrement et de direction. L'utilisation à laquelle doit mener la qualification sur le marché du travail peut être immédiate mais pas nécessairement rentable selon les employé-e-s des deux secteurs. Du côté du personnel d'encadrement et de direction et dans les deux secteurs, cette idée est aussi présente; elle semble alors déboucher sur l'embauche de finissants ou de finissantes dans les entreprises en question. Mais, d'autres positions font valoir le contraire et il semble qu'alors il n'y a pas d'embauche.

En somme, le milieu scolaire et le milieu du travail se rejoignent d'assez près en ce qui regarde les éléments de base sur lesquels devrait reposer la qualification. En dehors des qualités techniques, les qualités personnelles ne semblent pas représenter la même valeur partout, cela étant vrai des deux milieux à l'étude. Des divergences évidentes prennent forme entre ces deux milieux autour de la notion de rentabilité associée à la qualification. A ce sujet, les résultats de l'analyse sont éclairants: les seules positions réclamant une utilisation immédiatement rentable de la jeune main-d'oeuvre se retrouvent en milieu de travail chez le personnel d'encadrement et de direction dans les deux secteurs. Mais, demandons-nous s'il s'agit là d'une divergence qui s'explique entièrement par le milieu. La catégorie de personnel y joue sans doute un rôle prépondérant.

CHAPITRE 5

DU STAGE A L'INTÉGRATION AU MARCHÉ DU TRAVAIL

Le stage en milieu de travail est un exemple de formation pratique et pour poser de manière pertinente le problème de la formation pratique, il faut nécessairement revenir au rapport entre la théorie et la pratique. Si l'on se fie aux résultats de notre enquête, on découvre que l'effort pour conceptualiser ce rapport aboutit presque inévitablement à poser une forme de complémentarité entre la théorie et la pratique. La première est perçue comme la base, le point de départ ou le préalable à la seconde. Parfois, c'est l'inverse, la pratique étant vue comme le point d'appui de la théorie. Indépendamment de ces données, on peut admettre de façon minimale que la pratique consiste à appliquer la théorie en vue d'en faire la vérification. En conséquence, la formation pratique devrait jouer le même rôle par rapport à la formation théorique. Si on revient de nouveau aux données, on découvre finalement que la pratique est évaluée comme irremplaçable et que c'est d'un manque de formation pratique dont on se plaint la plupart du temps, mais à peu près jamais d'un manque de théorie. Cela voudrait dire qu'on souffre d'un excès de théorie, si l'on se place sous l'angle des moyens jugés disponibles pour l'appliquer et la vérifier.

Dans le cours de la formation professionnelle donnée à l'école secondaire, la formation pratique occupe des portions de temps variables selon les années. Règle générale, le temps de pratique augmente avec la deuxième année de formation. De plus, vers la fin de cette deuxième année, qui est aussi la dernière pour la majorité des élèves, un stage s'effectue en milieu de travail. Dans ce chapitre, l'analyse des attentes montrera quelles sont les fonctions attribuées au stage en milieu de travail et quelles sont les conditions dans lesquelles il doit se réaliser pour répondre à ces fonctions. En plus, l'analyse nous amènera à constater que, à travers ces fonctions, le stage devient un canal ou un outil d'intégration au marché du travail.

5.1 LES FONCTIONS DU STAGE EN MILIEU DE TRAVAIL

A quelques reprises au cours des précédents chapitres, nous avons vu que différents types d'utilité sont reconnus au stage: pour apporter à la formation professionnelle un complément d'adaptation par rapport aux besoins du marché du travail, pour induire un ensemble d'attitudes face au travail, pour mieux suivre les tâches réelles dans la formation, etc... L'analyse des données spécifiques à cette question nous indiquera que, dans les milieux étudiés, le stage apparaît comme un outil de formation pratique et aussi comme un moyen de faciliter l'intégration au marché du travail. Si les attentes des deux milieux convergent sur ces deux grandes fonctions de base, le milieu scolaire se particularisera en entrevoyant de nouvelles fonctions situées au niveau du système scolaire lui-même et au niveau de ses relations avec le marché du travail. Enfin, à l'intérieur de chaque milieu, des nuances se manifesteront entre les catégories quant au degré d'importance de chacune de ces fonctions et quant à la possibilité qu'elles se réalisent toutes.

5.1.1 Le milieu scolaire

Dans ses attentes à propos des fonctions du stage, le personnel enseignant forme presque un bloc homogène. La fonction de formation ou d'application-vérification des connaissances ne prédomine pas sur les autres dans les attentes et cela ne devrait pas vraiment nous étonner puisque, ainsi que nous l'avons découvert dans le premier chapitre, c'est l'école qui est considérée comme le milieu privilégié de la formation professionnelle. A l'instar du personnel enseignant, le personnel non enseignant voit dans le stage la fonction de formation et celle d'intégration au marché. Pourtant, ses attentes se révèlent partagées quant à la possibilité de voir se concrétiser réellement la fonction de formation. Il serait difficile de la faire passer du niveau des principes au niveau des faits. Enfin, l'actualisation simultanée de toutes les fonctions du stage se présente comme une réalité difficile d'accès. Ce n'est qu'en abordant un peu plus loin la question des conditions optimales pour le stage en milieu de travail que nous pourrons préciser ces appréhensions.

Chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat, le stage en milieu de travail comporte trois fonctions. Non exclusives entre elles, ces fonctions se situent à différents niveaux de la réalité. On trouve d'abord, en ce qui concerne l'élève, la fonction de vérification des apprentissages et c'est ce que nous appellerons la fonction de formation. Si la formation théorique à l'école explique le pourquoi du geste technique, le stage fournit la situation concrète où s'applique ce pourquoi et où l'élève peut réaliser s'il l'a compris.

> *Il n'y a pas de formation sans stage à l'intérieur de l'entreprise (...) Le stage permet à l'élève de s'évaluer lui-même et de réaliser jusqu'à quel point il a assimilé les façons de procéder pour effectuer le travail qu'une fonction exige.* (E.6)

La fonction de formation existe aussi dans un sens plus large selon lequel le fait même d'avoir à repérer un endroit pour effectuer son stage devient une expérience formatrice[1]. Au-delà de l'acquisition des habiletés du métier, l'élève acquerrait ainsi une habileté dans la recherche d'emploi. En dehors du contexte rassurant de la salle de classe, l'élève serait par là amené à tirer par lui-même les leçons d'une expérience nouvelle avec laquelle il n'est jamais entré en contact. Plongé directement dans la pratique, il lui resterait à en dégager les principes lui permettant de la comprendre et de l'améliorer.

A côté de la fonction de formation, on découvre qu'une autre fonction également importante, sinon davantage, est entrevue dans le stage. C'est celle d'intégration au milieu de travail. D'après notre analyse, cette fonction se réalise sous diverses formes. On parlera ainsi de prise de contact donnant une vision réaliste du marché du travail à l'élève stagiaire. Ce contact réel, par opposition à la vision "idéaliste" - ou non réelle - fournie par les enseignements à l'école, favoriserait à court ou à long terme l'intégration des jeunes au marché du travail. Les jeunes en sortiraient plus au fait de la réalité du travail dans sa diversité, dans sa complexité et aussi dans ce qu'elle a d'imprévisible ou même d'exigeant.

---

1. En milieu scolaire, il semble que ce soit là une pratique de plus en plus courante.

La fonction d'intégration peut se réaliser plus directement encore et il s'agit alors de donner à l'élève la possibilité de trouver un emploi sur les lieux mêmes de l'entreprise où le stage a été effectué. C'est une fonction sur laquelle on insiste beaucoup chez le personnel enseignant parce que, d'une part, l'emploi est rare et que, d'autre part, le stage comme moyen d'embauche aurait déjà fait ses preuves, plusieurs expériences ayant déjà débouché sur l'embauche. Dans l'expression des attentes, ces deux aspects de la fonction d'intégration, loin de s'opposer, peuvent être étroitement liés.

> *On donne de la formation pratique en milieu scolaire mais ça reste limité à ce qu'on a: une forme de comptabilité avec un système, une forme d'informatique avec les machines qu'on a, etc... C'est quand même assez restreint. C'est une école et peu importe la grosseur de l'école, c'est quand même pas diversifié. Si on veut avoir un peu de diversité, il faut sortir de ce cadre-là et aller vers l'employeur. On organise des stages de quinze jours pour nos finissantes, ça leur permet une petite intégration au monde du travail, ça leur permet de se déniaiser un peu. Ça permet un contact physique et un contact moral avec le monde du travail. Le stage leur permet de communiquer avec les gens dans une autre ambiance que celle de l'école et leur donne une grosse chance dans le futur quand ils vont se présenter devant des patrons. Ça leur permet d'accéder à une certaine confiance en eux à laquelle ils ne sont pas capables d'arriver si on les garde sur les bancs de l'école.* (E.5)

La fonction d'intégration se manifeste d'une autre façon qui n'est pas immédiatement évidente à l'analyse. Le stage, dit-on, offre la possibilité de vérifier et de confirmer la justesse de l'orientation professionnelle. Plongé dans le bain de la réalité du travail, l'élève ne peut faire autrement que de découvrir s'il a fait le bon choix. Si le choix s'avère bon, il peut le maintenir sans s'inquiéter. Sinon, il serait préférable d'en changer. Mais dans un cas comme dans l'autre, le résultat ultime serait une meilleure intégration au monde du travail.

La dernière fonction attribuée au stage se relie plutôt au système scolaire et elle pourrait être définie comme un moyen d'évaluation de la qualité de son produit. Selon ce point de vue, le stage renvoie à l'école l'image de la formation professionnelle. Le déroulement du stage devient un reflet de l'adéquation ou de l'inadéquation de la formation par rapport à ce qu'en attend le milieu de travail.

En équipement motorisé, le personnel enseignant attribue les mêmes fonctions au stage en milieu de travail. On remarque d'abord la fonction de formation. Bien qu'il ne fasse pas acquérir des éléments de connaissance nouveaux, le stage permet d'appliquer, de vérifier et, par là, de consolider les acquis résultant de la formation scolaire. La fonction de formation s'actualisera plus ou moins suivant les conditions où le stage se passe. Moins on s'occupe du stagiaire dans l'entreprise et moins il en retirera de formation. Nous approfondirons davantage cet aspect de la question un peu plus loin dans le présent chapitre.

Il est reconnu cependant que d'autres fonctions différentes et, pour certains, plus importantes, s'y ajoutent. Ici, nous retrouvons la fonction d'intégration. Le stage amène l'étudiant à établir un contact réel qui modifiera ses perceptions et attitudes face au monde du travail. C'est un phénomène d'immersion qui se produit, aux yeux des enseignants, et même davantage. On pourrait parler d'un phénomène d'initiation dont les élèves sortent changés. Ce contact réel, affirme-t-on, réduit les appréhensions qui paralysent parfois les futurs candidats au marché du travail. Non seulement enlève-t-il la peur mais il donne aussi une motivation nouvelle et accrue face au travail.

> *Même si c'est juste deux ou trois semaines, il faut que les jeunes aillent voir comment ça se passe dans l'atelier même, dans le garage. Quand ils reviennent du stage, on dirait que ça leur a fait du bien. On dirait qu'ils s'appliquent plus. Ils s'aperçoivent que le marché du travail est exigeant et qu'il faut qu'un gars travaille.* (E.13)

Comme nous l'avons vu plus haut, la fonction d'intégration se fait sentir plus directement par l'embauche. Pour les enseignants, c'est une fonction importante qu'il faut conserver au stage en milieu de travail et c'est même une fonction dont ils paraissent être fiers. En effet, l'embauche d'un stagiaire est, pour les enseignants, l'équivalent d'une reconnaissance de la qualité de la formation qu'ils auront donnée. En ces temps difficiles, même l'embauche d'un seul étudiant justifierait le stage pour tous.

L'utilité du stage comme confirmation du choix professionnel est aussi apparue dans les attentes de cette catégorie. Une proposition originale s'est formulée à ce propos et elle consiste en un stage surtout consacré à l'observation et tenu dès les premiers mois de la formation professionnelle. L'organisation d'un stage initial apparaît cependant difficile et sa réalité assez lointaine, compte tenu de l'investissement en temps et en énergie qu'il faut mettre déjà sur le stage final.

Enfin, une troisième fonction est entrevue au niveau de l'évaluation de l'efficacité du système. Dans les attentes, elle se traduit par l'idée que le stage oblige sans cesse à des réajustements et à des corrections dans l'orientation de l'enseignement professionnel. C'est la fonction de reflet de la formation que joue ici le stage et cette fonction, selon ce même point de vue, a des effets qui se répercutent à un autre niveau, celui des relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail.

> *Le stage est un moyen pour les écoles de se rapprocher, de prendre contact avec les employeurs, eux vont être en mesure de savoir ce qui se fait dans les écoles [...] C'est quelque chose d'imprévisible l'évaluation des étudiants faite par les employeurs. Elle n'est pas la même que celle faite par les enseignants parce que c'est deux mondes différents. Ça aide les enseignants à se mettre à jour, ça entre dans la formation. Les objectifs de mise à jour sont très très importants.* (E.9)

Nous ferons remarquer que ces diverses fonctions peuvent coexister telles que les conçoivent les enseignants. En outre, il est précisé que

l'actualisation de l'une ou de l'autre de ces fonctions peut dépendre de l'entreprise où s'effectue le stage.

Chez le personnel non-enseignant, la question du stage en milieu de travail éveille des attentes qui se caractérisent par une moins grande convergence que chez le personnel enseignant. Une première manifestation de divergence apparaît chez le personnel d'encadrement et de direction à propos de la nécessité du stage. Car, si la formation pratique n'est jamais elle-même remise en cause, l'importance de son application sous forme de stage en milieu de travail n'est pas toujours jugée indispensable. D'un côté, on considère que le stage est un outil d'approfondissement qui en fait un complément utile de la formation. Néanmoins, il ne faudrait l'intégrer dans la formation que dans certaines conditions, sinon les aspects négatifs risquent de l'emporter sur les aspects positifs. Nous reprendrons plus en détail ce point de vue dans la partie suivante du rapport.

D'un autre côté, on semble plutôt convaincu que les stages sont absolument indispensables. Cela viendrait des limites inévitables de la formation pratique scolaire. Celle-ci n'atteindrait que des objectifs limités.

> *Les ateliers dans les écoles, c'est pas la réalité. Le prof et l'élève s'amusent. Ils ne font pas des pièces, ils ne font pas des montages conformes à la réalité (...). Il faut voir la réalité du marché du travail et arrêter de faire de la simulation (...). Le plus bel exemple de ça, c'est en techniques infirmières. Quand les élèves entrent à l'école, ils travaillent avec le mannequin de n'importe quelle façon. On ne les laisse pas longtemps à l'école. On les envoie en stage pratique: quand ils ont un malade entre les bras, ils le manipulent comme un malade. Quand ils reviennent ensuite, il prennent le mannequin comme un vrai malade.* (E.17)

Nous retrouvons, sous-jacente, l'idée que nous avons pu dégager plus haut et qui veut que le contact avec un vrai problème influence positivement l'apprentissage par rapport à un problème hypothétique ou factice.

Chez le personnel d'encadrement et de direction, les fonctions que doit remplir le stage en milieu de travail sont sensiblement les mêmes que chez le personnel enseignant. D'abord, la fonction de formation intervient dans le fait que le stage fournit l'occasion de "concrétiser les apprentissages". On rejoint ici la dimension de l'application caractéristique de la formation pratique. Mais, nous constatons que la fonction d'intégration au marché du travail l'emporte dans les attentes exprimées. Les trois aspects de l'intégration déjà mentionnés par le personnel enseignant apparaissent de nouveau: la prise de contact réel avec le marché du travail, la possibilité d'embauche pour les jeunes et la vérification de la justesse de l'orientation professionnelle.

Il ne faudrait pas non plus oublier la fonction d'évaluation de la formation pour le système scolaire que permet aussi le stage en milieu de travail.

> *Les employeurs nous font des messages à partir des évaluations de stage. Ils nous disent: "faites attention à ça, à ça".* (E.8)

Cette fonction, comme on l'a vu déjà, est perçue comme pouvant déboucher sur un rapprochement entre les deux milieux, l'évaluation du stage servant pour ainsi dire de prétexte à établir des communications qui pourraient être élaborées davantage.

On a avancé le point de vue, dans cette catégorie de personnel, que c'est une tâche relativement complexe et difficile de faire remplir au stage en milieu de travail ces diverses fonctions. La difficulté viendrait à la fois de la nature et du nombre des entreprises qui s'ouvrent à cette réalité.

> *Si le stage est organisé seulement pour acquérir de l'expérience ou confronter les connaissances à la réalité, on n'atteindra pas l'objectif de placement (...) On peut avoir une entreprise qui va permettre d'approfondir les connaissances, une deuxième qui ne fera pas de "cheap labor" avec les étudiants, une troisième qui a des possibilités d'embauche. On essaie de faire des choix d'entreprises en fonction de tous les objectifs (...) On a de la difficulté à atteindre nos objectifs quant à la*

confrontation des connaissances et à l'expérimentation On a des difficultés de coordination vu le nombre de stages. (E.18)

A diverses reprises, l'influence de ce facteur a été invoquée. En analysant les attentes propres à ce milieu, nous verrons que la taille de l'entreprise est effectivement prise en compte dans l'évaluation des possibilités d'y réaliser des stages.

Chez les professionnels des services de l'orientation, le stage en milieu de travail est considéré comme une formule de formation pratique souhaitable. Les fonctions qui lui sont attribuées ne sont pas différentes de celles que nous avons déjà repérées en milieu scolaire. La fonction de formation est entrevue et ce, dans une mesure non négligeable. Son importance fait qu'on pourrait réduire le temps de formation scolaire. C'est au moment du retour à l'école qu'on pourrait constater l'efficacité du stage comme moyen de formation.

Lorsque les étudiants reviennent des stages, c'est à ce moment-là qu'ils sont les plus motivés au cours de technologie. Ils posent beaucoup de questions. Ils ont vécu un paquet d'affaires dans l'industrie qu'ils ont besoin de comprendre. Ils s'interrogent sur beaucoup de choses. (E.20)

La fonction d'intégration au marché du travail par le biais d'une prise de contact direct avec la réalité même du travail et par le biais de l'embauche apparaît également dans les attentes.

Le stage fait connaître c'est quoi le marché du travail, c'est quoi travailler huit heures par jour, quarante heures par semaine et manger un sandwich à l'heure du midi. (E.21)

L'objectif d'embauche, c'est correct. En stage, le jeune s'est adapté à l'industrie, l'employeur l'a évalué. C'est un élément qui aide beaucoup au placement. (E.21)

Nous devons faire remarquer que l'intérêt que les professionnels de l'orientation portent au stage en milieu de travail et l'utilité qu'ils

lui reconnaissent ne peuvent guère étonner. Nous avons pu constater déjà, à propos du contexte souhaité pour la formation professionnelle, qu'ils défendaient des positions où l'école n'était pas vue comme absolument nécessaire. Leurs attentes sur la formation pratique semblent donc s'orienter dans la même ligne de pensée.

En somme, bien qu'il se montre d'accord et soutienne la formation pratique prise sous forme de stage en milieu de travail, le milieu scolaire affiche dans ses attentes des positions quelque peu divergentes à ce sujet. Chez le personnel enseignant, on reconnaît au stage une fonction de formation, bien que d'efficacité variable, et une fonction d'intégration au marché du travail. A cela s'ajoute une fonction d'articulation, le stage renvoyant au milieu scolaire l'image de la formation professionnelle qu'il donne telle que la perçoit le milieu de travail et amenant ainsi les deux milieux à se concerter davantage. Chez le personnel non enseignant, les positions reconnaissent les deux fonctions de formation et d'intégration mais on sera plus enclin, du côté du personnel d'encadrement et de direction plus exactement, à s'inquiéter des risques et des difficultés découlant de la réalisation du stage et pouvant limiter l'atteinte des objectifs liés à ses fonctions.

5.1.2 Le milieu du travail

C'est essentiellement deux fonctions que le milieu du travail souhaite voir remplir par le stage, soit la formation et l'intégration des jeunes au milieu du travail. Au-delà de cette convergence globale, des distinctions se font sentir entre les catégories de personnel. Ainsi, les employées de bureau et les employés de garage accordent une importance considérable à la fonction de formation et, en plus, on admet que celle-ci puisse avoir des effets sur le personnel qui assume dans l'entreprise des responsabilités à l'égard des stagiaires. Chez le personnel d'encadrement et de direction, les attentes soulignent surtout la fonction d'intégration dans les deux secteurs à l'étude. Cette fonction, en particulier sous l'angle de l'embauche, est reconnue comme ayant des retombées pour l'employeur autant que pour l'élève stagiaire.

Les fonctions du stage en milieu de travail qui ressortent de l'analyse des attentes des employées de bureau sont celles de la formation et de l'intégration au marché du travail. Ces deux fonctions nous apparaissent aussi importantes l'une que l'autre, et même quasi interdépendantes. La fonction d'application-vérification des connaissances, ou fonction de formation, se révèle dans les propos. Eventuellement, elle a des conséquences puisqu'elle peut amener l'élève à reviser ses décisions quant au niveau de formation recherché.

> *C'est mieux d'avoir trois semaines de stage. Tu sais au moins à quoi t'attendre quand tu finis l'école. Si tu vois que t'es pas prête tout de suite à commencer à travailler, tu t'en vas au Cegep, tu continues tes études.*

Il est intéressant de noter que la consolidation des connaissances qui doit résulter de cette fonction ne tourne pas uniquement à l'avantage de l'élève stagiaire mais aussi à celui de l'employée qui en était responsable dans l'entreprise d'accueil. Selon ce point de vue, le stage aurait des effets inattendus en regard des objectifs qui lui sont actuellement assignés et qui concernent d'abord et avant tout l'élève. Cette vérification des connaissances chez la personne responsable rejoint l'idée répandue que l'on apprend plus et même davantage en "enseignant" qu'en étudiant.

Sous les différents aspects qui ont déjà été mis en relief, la fonction d'intégration au milieu du travail est aussi présente. En projetant un éclairage réaliste sur le milieu du travail, le stage rend les jeunes plus conscients de ce qu'est travailler. Par là, propose-t-on, le stage établit un lien, un contact réel entre eux et cet univers inconnu qui les attend. Ce contact débouche sur la possibilité de vérifier si les bases du choix professionnel sont solides et si elles résistent à l'expérience, même minime, du travail que représentent les deux ou trois semaines que dure le séjour dans l'entreprise. Enfin, par le stage, l'élève peut passer de la formation à l'expérience et devenir ainsi plus éligible à l'embauche.

Tout ce que tu peux prendre en fait d'expérience, c'est jamais perdu. Plus tard, tu peux avoir un travail parce que tu as un bagage avec toi [...]. Les jeunes d'aujourd'hui ont des problèmes quand ils sortent de l'école parce qu'ils n'ont pas d'expérience. (E.40)

Selon cette vision des choses, le stage permettrait donc aux jeunes de rompre avec leur inévitable situation d'inexpérience à la sortie de l'école. En période de crise ou de récession, cela devient un atout fortement apprécié.

A ces trois aspects de la fonction d'intégration s'ajoute un élément nouveau. Il consiste dans le fait que le stage donne à l'employée qui initie l'élève stagiaire une occasion de faire une expérience de responsabilité dans l'entreprise. Il pourrait ainsi entraîner un effet de renforcement sur l'intégration déjà en cours chez cette personne. De plus, cet effet agirait dans le sens de la mobilité, c'est-à-dire qu'il pourrait conduire vers des postes à responsabilités plus grandes et, donc, plus élevés dans l'organisation de l'entreprise. En somme, nous voyons que le stage est conçu comme doublement utile en rapport avec chacune des deux fonctions qui lui sont reconnues.

La formation pratique et la formation théorique sont également valorisées par les employés de garage car les deux sont jugées indispensables à développer la capacité de diagnostic, qualité technique fondamentale chez le bon mécanicien. La formation pratique en entreprise présente cependant une certaine supériorité sur celle qui est prise à l'école. Nous verrons en quoi elle consiste à travers l'étude des fonctions qui sont attribuées dans les attentes au stage en milieu de travail. Selon les mécaniciens, ce dernier doit assurer les mêmes fonctions que celles que nous venons de découvrir chez les employées de bureau avec un accent particulier mis sur la fonction de formation.

La fonction de formation dans le stage en milieu de travail est soulignée de plusieurs façons. Négativement d'abord. Le stage est alors perçu comme un révélateur des limites de l'apprentissage scolaire.

Il y en a qui sont déçus en sortant de l'école. Ils pensent tout connaître. Ils pensent qu'il n'y a pas d'autre chose que ce qu'ils savent. (E.58)

Ensuite, le stage est formateur en repoussant ces limites car, contrairement à la formation pratique scolaire, il permet à l'étudiant de se confronter à de "vrais troubles".

En stage, c'est là que tu apprends réellement quelque chose. Tu vois réellement des troubles, tu cherches [...]. C'est là que tu apprends réellement ton métier parce que tu vois réellement les vrais troubles. A l'école, c'est des véhicules qui marchent. Tu peux avoir des problèmes mais c'est des problèmes que t'as créés toi-même. En stage, c'est des problèmes que tu peux chercher longtemps parce que c'est jamais le même trouble que t'as tout le temps. Tu as des troubles différents. Ça prend du diagnostic. (E.55)

Variés et imprévisibles, ces problèmes réels obligent à chaque fois à reviser les notions théoriques et les gestes pratiques en vue de déboucher sur une solution. Le vrai problème pose un défi technique plus grand que le problème "artificiel" de l'atelier scolaire, si l'on en croit ces attentes. Il faut aussi compter avec l'effet de la motivation qui s'attache à l'idée de satisfaire la clientèle. D'après les attentes en question ici, le stage ne donne pas seulement l'opportunité d'appliquer et de vérifier des connaissances, mais il permet aussi d'en acquérir des nouvelles ou du moins d'acquérir une habileté pratique nouvelle — si le stagiaire est placé sous la responsabilité d'un mécanicien d'expérience. Nous y reviendrons un peu plus loin. Enfin, de même que chez les employées de bureau, le stage est parfois vu comme formateur pour la personne responsable du pilotage et de l'initiation de l'élève.

L'autre fonction entrevue dans le stage est celle de l'intégration au marché du travail. Nous retrouvons les aspects de prise de contact avec la réalité vraie du travail, de vérification de l'orientation professionnelle et de possibilité d'embauche tels que nous les avons déjà

repérés ailleurs. Cette fonction, surtout sous son premier aspect, fait du stage l'antichambre du travail. Elle permettrait d'y entrer, en se laissant moins impressionner et moins insécuriser que ce n'est le cas pour le jeune qui n'en aurait pas fait. Le stage donne donc une meilleure maîtrise de ses moyens pour faire face aux exigences du travail.

Le personnel d'encadrement et de direction, du côté commerce et secrétariat, ne présente pas d'attentes fondamentalement nouvelles à ce sujet. Les fonctions qu'il voit au stage portent sur la formation et l'intégration au travail. Il nous faut néanmoins préciser que la fonction de formation ou de vérification des acquis est rarement évoquée. Par contre, la fonction d'intégration s'affirme nettement dans les attentes de cette catégorie.

L'intégration se réalise par l'expérience du contact avec le domaine choisi. Le stage en milieu de travail, selon ce point de vue, ouvre une perspective réelle sur le milieu de travail précis qui correspond à tel domaine d'activité. Cette prise de contact avec les façons de faire ou de produire dans ce domaine permettra du même coup d'en arriver à plus de certitude quant au choix professionnel posé antérieurement à l'école. Enfin, troisième aspect de la fonction d'intégration, le stage comporte une probabilité d'embauche pour l'élève.

Indiquons que cette fonction d'intégration, d'après certaines attentes, est envisagée comme servant aussi bien les intérêts de l'employeur ou de l'entreprise que ceux de l'élève stagiaire. Tant sous l'angle de la prise de contact qu'il permet que sous celui de l'embauche, le stage n'est pas seulement profitable aux stagiaires.

> *L'été, on ne peut pas fermer quinze jours de temps. L'entreprise reste ouverte, le monde prend ses vacances à tour de rôle. En venant en mai, les stagiaires peuvent apprendre des choses pendant les quinze jours de stage. Après, durant l'été, on peut les prendre quand l'école est finie pour remplacer les vacances. On n'est pas obligé de*

réengager un autre candidat, de tout lui montrer encore une fois car il y a déjà quinze jours de faits. Dans le fond, elles, ça les fait travailler aussi [...]. Ça fait deux ou trois ans que celles qui sont venues faire leur stage, on leur a demandé si elles étaient intéressées à rester pour les vacances. Quand les vacances sont finies, on voit ce qu'on peut faire. Depuis trois ans, il y a des postes qui se sont ouverts, puis on les a gardées. (E.45)

Le stage fait donc économiser du temps d'entraînement et d'acclimatation à l'entreprise en même temps qu'il offre une expérience réelle à l'élève. Il est un bon moyen de recrutement pour l'employeur qui voit, en action, la compétence du candidat ou de la candidate à l'emploi. Il est enfin pour l'élève, soutient-on, un moyen de faire ses preuves en vue de décrocher un emploi.

Du côté de l'équipement motorisé, les attentes du personnel d'encadrement et de direction ne convergent pas toutes vers une même vision du stage. La fonction de formation se dégage des attentes mais elle est aussi contestée. D'un côté, on évalue que le stage est nécessaire parce que la formation pratique à l'école ne peut pas donner de résultats satisfaisants. Ainsi, bien que les ateliers soient maintenant équipés, les élèves n'arrivent pas à prendre suffisamment de pratique parce que les groupes seraient trop nombreux. En entreprise, le stagiaire travaillera avec un compagnon et, surtout, il sera exposé à un autre type de réalité que celle de l'atelier scolaire.

Les problèmes ne sont jamais pareils. A chaque "char" qui rentre dans le garage, il y a un problème particulier. C'est jamais pareil. Même un mécanicien de 25 ans d'expérience peut être dépassé. C'est le diagnostic qui compte pour pas changer des pièces pour rien. Il faudrait que les élèves aient la possibilité de faire des stages dans les garages et aussi dans les compagnies. Chaque compagnie a ses produits. C'est là qu'ils verraient l'évolution. (E.61)

La diversité des vrais problèmes viendrait donc de la diversité des produits qui résultent de l'évolution technologique. Nous verrons, au chapitre

suivant, jusqu'à quel point on souhaite que l'école suive cette évolution dans l'enseignement qu'elle dispense.

D'un autre côté, la fonction de formation du stage apparaît, selon certaines attentes, tellement difficile à réaliser au plan des conditions matérielles qu'elle en perd toute signification. La passivité à laquelle on soumet parfois l'élève constituerait le frein à la formation.

> *J'espère qu'il apprend. Mais, il fera pas d'ouvrage tout seul. Il est plutôt là, à regarder. Le mécanicien va lui dire: "donne-moi donc cette pièce-là, donne-moi donc cette autre pièce-là. Ça, ça va ici; ça, ça va là". Je me demande si le gars apprend réellement.* (E.63)

Indirectement, ce témoignage est un exemple de la conception voulant que, pour être vraiment formateur pratiquement, le stage ne peut se limiter à de l'observation. Il doit laisser place à une participation active de l'élève.

La fonction d'intégration apparaît dominante. Ses effets semblent appréciables autant du point de vue de l'élève stagiaire que de l'employeur. D'abord, on rappelle que le stage établit le contact entre le jeune et le milieu du travail: il sécurise, confirme le choix professionnel et peut même, dit-on, encourager l'élève à faire des projets lorsqu'il constate de visu qu'il a des possibilités de réussir dans son domaine. De même, il renseigne le milieu de travail sur l'ensemble de ses aptitudes et attitudes au travail. Par là, il peut devenir un moyen d'embauche, aspect toujours valorisé de la fonction d'intégration.

En fait, nous pouvons supposer que tous ces aspects s'interrelient. Ainsi, selon les capacités techniques et les attitudes que l'employeur découvre chez les jeunes, il pourra ou non embaucher en étant plus averti sur son candidat, ce qui favorise un meilleur climat pour l'intégration. De son côté, ayant déjà fait ses preuves lors du stage, l'élève pourra se sentir plus en confiance, plus efficace et plus satisfait dans sa fonction de travail. Selon les opinions émises, le stage est un révélateur quasi infaillible du profil de l'employé futur.

Il y en a que t'as pas le temps de te retourner de bord qu'ils vont se dépêcher à fermer le capot. Il faut vérifier. Il y en a d'autres, tu vas être certain, t'auras pas besoin de vérifier en arrière. Ils sont plus ou moins consciencieux. Il y en a qui travaillent prudemment, d'autres qui sont tout enfargés partout. Ils vont "jacker" quelque chose, ils vont prendre ça juste sur un coin au risque que ça tombe à terre. Il faut tout le temps surveiller ça. D'autres vont travailler prudemment sans trop prendre de temps. Il y en a qui ont de l'initiative, d'autres n'en ont pas. L'avantage, c'est que ça permet de choisir un candidat quand on en a besoin. (E.68)

Considéré sous cet aspect, le stage ressemble à une période de probation ou d'essai, avec en moins le salaire et les avantages sociaux. Evidemment, dans la conjoncture actuelle, cette fonction du stage ne s'exerce que très peu. Dans les entreprises que nous avons visitées, le nombre de stagiaires embauchés au cours des années récentes est toujours très faible parce que les ouvertures de postes sont rares.

En milieu de travail, les positions prises dans les attentes sur les fonctions que doit remplir le stage mettent en évidence la formation et l'intégration au marché du travail. Le milieu du travail se divise cependant selon les catégories quant à l'importance relative attachée à l'une ou à l'autre fonction. Dans les deux secteurs, la fonction de formation semble revêtir une importance toute particulière chez les employés; parallèlement, la fonction d'intégration en fait autant chez le personnel d'encadrement et de direction. Notons de plus que dans toutes les catégories, on perçoit une double efficacité aux fonctions du stage: il est utile à l'élève et à l'employé-e ou à l'élève et à l'employeur. Enfin, et comme on le verra au cinquième chapitre, le stage est souvent désigné comme moyen de rapprochement des deux milieux, au-delà des deux fonctions qui lui sont explicitement reconnues.

Le milieu scolaire et le milieu du travail s'entendent pour accorder deux fonctions au stage: celui-ci est vu comme un outil de formation et d'intégration au marché du travail. Fait intéressant à souligner, c'est

autour de la fonction de formation que l'on entretient, dans les deux milieux, le plus de doutes et d'inquiétudes. Il ne faudra pas négliger que dans les deux milieux, d'autres fonctions moins immédiates sont attribuées au stage et elles concernent l'efficacité du système scolaire lui-même et les relations entre ce dernier et le milieu de travail.

5.2 LES CONDITIONS OPTIMALES DE RÉALISATION DU STAGE

Les fonctions que doit remplir le stage en milieu de travail ne peuvent pas être séparées des conditions où il doit se réaliser. Or, les conditions existant actuellement font que toutes les fonctions ne peuvent pas se réaliser dans une même mesure. En effet, des obstacles différents tant du côté scolaire que du côté du travail se posent et empêchent le stage de devenir l'outil qu'il pourrait être. Quelles sont donc les conditions optimales qui permettraient au stage de jouer le rôle qu'on attend de lui? Nous verrons que les attentes du milieu scolaire se réunissent autour de trois éléments constants: la correspondance entre le stage et la formation, la participation et enfin, la supervision et l'encadrement de l'élève dans l'entreprise. A ce titre, le milieu scolaire offre beaucoup plus d'unité que le milieu de travail où les attentes prennent des positions différentes d'une catégorie à l'autre. En fait, c'est la catégorie des mécaniciens qui rejoint de plus près ce qui caractérise le milieu scolaire dans son ensemble sous ce rapport. Précisons enfin que, dans les deux milieux, les conditions optimales ont un rapport étroit avec les fonctions dégagées plus haut et qu'elles en montrent les possibilités et limites.

5.2.1 Le milieu scolaire

S'il présente une unité de pensée autour de trois aspects, à savoir la correspondance avec la formation, la participation et l'encadrement, le milieu scolaire présente par ailleurs des positions distinctes entre les catégories qui le composent. Ainsi en est-il de certains aspects quantitatifs des modalités que peut adopter le stage. L'accroissement du nombre

et de la longueur des stages, souhaité chez le personnel enseignant, est assez peu recherché par le personnel non enseignant. Ce dernier insistera également sur l'importance de l'évaluation alors que le personnel enseignant le fera moins. Nous croyons pouvoir affirmer que les conditions où s'effectuent actuellement les stages satisfont en général le milieu scolaire: il faudrait maintenir certaines de ces conditions, en développer d'autres mais peu d'entre elles sont rejetées comme tout à fait insuffisantes ou carrément nuisibles.

Les conditions présentées par le personnel enseignant comme nécessaires ou du moins favorables à la réalisation du stage ont beaucoup de points en commun dans les deux champs de formation. Elles se rapportent à certains aspects quantitatifs et surtout à des aspects qualitatifs. En commerce et secrétariat, les attentes font d'abord valoir l'utilité qu'il y aurait d'accroître le nombre et la durée des stages en milieu de travail. Il est évident que si on augmentait le nombre des stages et que ceux-ci devaient toujours se faire dans des entreprises différentes, le problème actuel du manque de places-stages s'en trouverait aggravé. Mais il semble que c'est plutôt un désir d'allonger le temps passé en milieu de travail qui se manifeste. Un tel désir est expliqué par le souci de donner le maximum de chances à l'élève stagiaire de participer aux activités de l'entreprise et de réduire au minimum les inconvénients qui peuvent découler de sa présence.

> *J'aimerais que les stages soient plus longs que deux semaines. Les employeurs ont des réticences sur des stages de deux semaines. La première semaine, l'élève fait de l'observation. En général, ça va à la deuxième semaine avant qu'il puisse agir. Dans l'entreprise, l'employé qui a eu à s'occuper du stagiaire la première semaine n'arrive pas à récupérer durant la deuxième semaine le temps mis à l'initiation même en tenant compte de l'aide qu'il a reçu du stagiaire. Si on avait des stages plus longs, les employeurs seraient peut-être plus réceptifs.* (E.5)

Cela nous amène à considérer les conditions d'ordre qualitatif souhaitées pour le stage. En premier lieu, on souligne dans les attentes la pertinence de faire correspondre le stage à la formation reçue. Une

telle relation préfigure la correspondance emploi-formation qui est généralement admise partout comme indice positif de l'intégration au marché du travail. A notre avis, la correspondance stage-formation rend possible la vérification de la justesse de l'orientation professionnelle adoptée et elle est le préalable à une autre des conditions jugées nécessaires à l'efficacité du stage, soit la participation. Car, si l'observation n'est pas à rejeter, elle ne paraît pas suffisante pour vérifier les apprentissages ni favoriser l'intégration au milieu de travail. Or, nous avons vu que la formation et l'intégration au milieu de travail sont deux des fonctions attribuées au stage par les enseignants et les enseignantes de cette option. L'absence de correspondance entre le stage et la formation n'est pas perçue comme un obstacle absolu à la tenue du stage car l'élève peut, malgré cela, en tirer un certain profit. On devrait cependant tenter de l'éviter autant que possible, estime-t-on.

Nous en arrivons à une autre condition à respecter dans la pratique des stages. Il s'agit de l'encadrement de l'élève dans l'entreprise. Du début à la fin du stage, ce dernier ne devrait pas être laissé à lui-même. Cette condition suppose qu'une ou peut-être quelques personnes soient responsables du déroulement quotidien du stage. Sans encadrement, le stage pourrait difficilement atteindre les objectifs liés à ses différentes fonctions. D'après notre analyse, cette condition paraît être complexe à satisfaire car elle dépend de nombreux facteurs présents dans l'organisation de travail: intensité variable des activités suivant le cycle de production, volume des ressources humaines, niveau de formation et d'expérience des ressources, etc... On nous a rappelé qu'avec l'implantation graduelle de la pratique des stages, cette condition est de plus en plus satisfaite, quoique des variations sensibles se manifestent encore d'un contexte particulier à l'autre.

> *Dans les premiers temps, je vous assure que des fois, il y a des entreprises qui acceptaient une stagiaire mais, soit que ce n'était pas une bonne période, soit qu'il y avait un surplus de travail ou d'autres ennuis, mais on la laissait dans le bureau à rien faire. Aujourd'hui, c'est mieux. Evidemment, il y a des endroits qui sont meilleurs que d'autres.* (E.7)

Notons que de façon indirecte, l'évaluation a été proposée comme condition à satisfaire. En effet, on se rappellera que la formation pratique a été mentionnée comme élément de base pour la reconnaissance de la qualification. Toutefois, l'évaluation du stage lui-même n'a pas été réclamée explicitement.

Comme nous pouvons le voir, les conditions vues comme optimales sont interdépendantes et chacune peut répondre à plus d'une des fonctions admises pour le stage. Pour les enseignants en équipement motorisé, les attentes se regroupent autour de positions semblables avec, cependant, quelques traits spécifiques. Nous retrouvons les conditions relatives aux aspects quantitatifs de la réalisation du stage: augmentation du nombre et surtout de la longueur du stage. Le fait d'ajouter une année à la formation professionnelle trouverait ici son sens: en effet, ce supplément pourrait être en partie consacré au stage. Sur le territoire de la Commission scolaire à l'étude, des tentatives de cette nature ont d'ailleurs été mises sur pied. En équipement motorisé, les enseignants paraissent très sensibles au moment où le stage doit se tenir durant l'année. Comme le cycle des activités change beaucoup d'une saison à l'autre dans le secteur, il importe de bien choisir la période pour envoyer des stagiaires sur le marché du travail. En règle générale, les enseignants se montrent soucieux de ne pas saturer ni déranger les entreprises en tenant compte du facteur "temps".

La correspondance stage-formation est également posée comme condition à respecter dans la conception et l'organisation des stages. Cette condition ne présente pas toutefois un caractère de nécessité absolue mais plutôt relative: on se dit alors qu'une entreprise qui permet à l'étudiant de faire des travaux connexes à la spécialité qu'il a choisie peut aussi lui permettre de progresser. La correspondance entre le stage et la formation reste souhaitée parce qu'elle offre, dès le point de départ, une certaine garantie pour que le stage soit profitable à l'élève. Il y aurait ainsi plus de chances que le stage se déroule sous une forme de participation plutôt que sous une forme d'observation ou même d'exploitation.

Nous touchons ici à deux problèmes distincts sur lesquels nous nous arrêterons brièvement. Considérons d'abord le danger d'exploitation des stagiaires. Ce risque est couramment présenté comme un obstacle majeur à la réalisation des stages. D'après les enseignants, il s'agit d'un point à surveiller mais qui ne leur semble pas particulièrement menaçant. Ils se disent, au contraire, satisfaits de l'attitude des employeurs et les cas d'abus ou d'exploitation des stagiaires comme main-d'oeuvre gratuite sont à leur avis plutôt rares. Nous devons ajouter ici que le personnel enseignant en commerce et secrétariat réagit de la même façon et ne se montre pas particulièrement inquiet à ce propos.

Le deuxième problème soulevé nous amène sur un terrain particulier à l'équipement motorisé. Car, il arrive que dans ce secteur, les relations de travail soient régies par un décret dont l'application est surveillée par un comité paritaire. Bien qu'il n'y ait pas de comité paritaire intervenant sur le territoire 1 de notre étude, les agents économiques de ce secteur sont plus ou moins informés et sensibles aux conséquences résultant des décrets et de leur application sur d'autres territoires. Avec la concurrence, le capital aussi bien que la main-d'oeuvre peuvent se déplacer d'une région à une autre et devoir rencontrer les exigences d'un décret comme celles, par exemple, concernant la qualification. Le territoire auquel se rapporte notre analyse n'est donc pas imperméable aux débats suscités ailleurs par les effets des décrets et de l'action des comités paritaires. L'un de ces débats est alimenté par la pratique des stages en entreprise et il porte, entre autres aspects, sur l'opposition entre un modèle de participation et un modèle d'observation. Il serait long de présenter tous les enjeux liés à ce débat mais précisons qu'ils ont des incidences sur toutes les parties composant le milieu du travail de même que sur l'élève stagiaire et l'école. Cela va de la sécurité d'emploi de la main-d'oeuvre en place à la sécurité physique de l'élève, en passant par les risques financiers encourus par l'employeur, etc...

Si nous revenons maintenant aux conditions souhaitées pour le stage, les enseignants en équipement motorisé du territoire 1 de notre enquête se déclarent plus favorables à un stage de participation qu'à un stage d'observation. De plus, dans l'organisation matérielle des stages, ils n'ont pas à tenir compte des exigences que posent ailleurs les comités paritaires quant à la période du stage, au nombre de stagiaires et à la manière dont ils doivent s'intégrer dans le contexte de l'entreprise (observation ou participation). Pour réaliser un stage de participation, il est indiqué, d'après un point de vue formulé sur ce sujet, que la petite entreprise paraît plus intéressante car elle peut offrir à l'élève stagiaire l'occasion de se familiariser avec plusieurs tâches ainsi que le veut l'organisation du travail prévalant dans ce cas, les employés faisant un peu de tout. Le stage de participation ne va pas sans poser de problèmes d'organisation puisqu'il intègre le stagiaire au même titre qu'un employé et qu'il le soumet aux différentes contraintes de l'entreprise.

> *Les heures d'ouverture, les heures de transport constituent des difficultés des fois. Pendant qu'un élève suit un stage, il faut qu'il suive l'horaire de l'employeur. Au besoin, il faut qu'il prenne pension sur place. Suivre l'horaire de l'école est impossible parce que, dans les entreprises, il y a des choses parfois qui se font le matin et qui ne se font pas l'après-midi.* (E.9)

Au plan de l'organisation, une autre des conditions à rechercher serait l'encadrement. Ce dernier s'imposerait, selon l'analyse des attentes, pour que le stage se déroule de façon ordonnée, prévisible et contrôlable et pour qu'il atteigne les objectifs liés à ses fonctions. On considère aussi que l'encadrement peut réduire les inconvénients dus au stage mais cela ne le rend pas moins exigeant aux yeux de l'entreprise. Comme nous le verrons plus loin, celle-ci ne trouve pas nécessairement le temps, le personnel approprié et les idées pour s'occuper du stagiaire et faire en sorte qu'il progresse dans l'acquisition de son métier.

Selon certains enseignants qui se sont particulièrement impliqués dans l'organisation des stages, ceux-ci exigent une forte dose de coordination entre l'école et le marché du travail. Cette coordination prend du temps et d'autant plus que la situation économique rend l'accès au marché du travail difficile. Perçue comme un aspect des relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail, le stage pourrait trouver de meilleures conditions si ces relations étaient, affirme-t-on, plus intenses et mieux structurées.

La formulation des attentes du personnel non-enseignant met en évidence les mêmes conditions tout en accordant une attention particulière à la supervision et à l'évaluation. En s'arrêtant aux aspects quantitatifs du stage, on découvre chez cette catégorie de personnel certaines hésitations quant au fait d'accroître le nombre et la durée des stages en milieu de travail. Le nombre de places-stagiaires est déjà limité par les fermetures d'entreprises ou par certaines contraintes de l'organisation du travail: exigences syndicales pour protéger la sécurité d'emploi, obligation de respecter la confidentialité des dossiers, etc... Il est déjà assez complexe de trouver un endroit de stage pour tout le monde; cela deviendrait quasi impossible d'en trouver plusieurs.

Quant aux hésitations relatives à l'allongement du stage, elles se rattachent à une préoccupation de formation. Si, après un certain temps, l'élève a épuisé ses possibilités d'apprentissage dans un contexte donné, la prolongation du stage ne se justifierait plus.

> *Un stage d'une durée restreinte, je l'accepte. Mais dès qu'on dépasse trois semaines, je pense qu'il y a des risques que ça devienne pour l'élève de l'expérience mais plus de l'apprentissage. Il devient un employé non rémunéré qui produit [...] Quand ça se prolonge et que l'élève constate qu'il est un producteur, qu'il donne un rendement, il me semble qu'il devrait se sentir frustré d'être six ou huit semaines chez le même employeur et de ne pas être rémunéré.* (E.16)

Cette hésitation se relie donc en même temps à la préoccupation de ne pas voir se transformer le stage étudiant en source de travail gratuit pour l'entreprise. A ce sujet, le personnel d'encadrement et de direction conserve une position de prudence modérée. Il faut que tous, autant l'élève que le professeur, préviennent ce genre de phénomène mais on affirme qu'il n'y a pas, jusqu'à maintenant, de preuves évidentes que cela se produise réellement. Nous nous demandons cependant si l'élève est en position de dénoncer de tels abus, le cas échéant. Son inexpérience et le sentiment d'être redevable à l'employeur qui lui a ouvert les portes de son entreprise ne l'empêchent-ils pas de réagir efficacement?

Le non-empressement à multiplier le nombre de stages ou à accroître leur durée ne suppose pas un rejet de la formule éventuelle de l'alternance[1]. Celle-ci est même, au contraire, assez bien perçue quoiqu'elle apparaisse exigeante au plan de l'organisation. Ses avantages seraient d'amplifier la fonction de vérification des apprentissages remplie par le stage: l'élève pourrait poser plus de questions et le professeur pourrait ajuster constamment son enseignement. Bien qu'on y soit ouvert, comme d'ailleurs en milieu enseignant, on ne se sent pas dans l'immédiat capable d'entrer dans l'expérience de l'alternance. D'après nous, cette réaction vient du fait qu'on sent qu'il existe déjà plusieurs exigences ou conditions passablement difficiles à satisfaire avec la formule actuelle du stage.

Le personnel d'encadrement et de direction entrevoit que, pour être véritablement utile, le stage doit correspondre à la formation

---

1. Cette formule, particulièrement développée en Europe, s'appuie sur une liaison école-production. La formation se poursuit à l'intérieur d'un temps partagé entre l'école et l'entreprise. Elle connaît évidemment d'importantes variations dans ses applications concrètes. Pour prendre connaissance de l'expérience des deux Allemagnes à ce sujet consulter Tanguy, 1982.

choisie. Cette condition, à notre avis, s'associe étroitement à une autre des conditions souhaitées pour la réalisation du stage. C'est celle de l'immersion réelle de l'élève stagiaire dans les activités de l'entreprise et par l'intermédiaire des différentes tâches qui y sont effectuées. Nous débouchons ni plus ni moins ici sur l'idée du stage de participation ainsi que nous l'avons repérée à l'analyse des attentes du personnel enseignant.

La correspondance stage-formation et la participation aux activités de l'entreprise constituent des conditions nécessaires mais non pas suffisantes aux yeux du personnel d'encadrement et de direction. Celui-ci insiste en effet sur l'importance de la supervision et de l'encadrement de même et surtout sur l'évaluation des résultats atteints par le stage. On s'inquiète que ces conditions jugées indispensables ne soient pas toujours toutes assurées dans les faits, au niveau des pratiques du personnel enseignant.

> *Est-ce que les enseignants supervisent correctement le stage, est-ce qu'ils se donnent la peine de vérifier avec l'élève ce qu'il a pratiqué, ce qu'il a appris? Est-ce qu'il n'y a pas de tendances à être très favorable aux stages parce que pendant ce temps-là, les enseignants vont être libres? Une tournée de supervision de stage, c'est agréable, plus que donner un cours à vingt élèves et corriger la pile des travaux ensuite. C'est agréable d'aller faire une tournée, un bout de chemin en automobile, rencontrer l'employeur ou d'autres personnes qui travaillent dans l'établissement. Puis, finalement, on va rencontrer le jeune quelques minutes par endroit. Ça, c'est peut-être une perception que j'ai...* (E.16)

Mais, ce n'est pas seulement le personnel enseignant qui est mis en cause dans la satisfaction des exigences que pose le stage. C'est tout le milieu scolaire qui aurait des obstacles à surmonter en termes de conception, d'organisation et de coordination des activités de stage. Sinon, le milieu scolaire ne sera pas capable de profiter de l'ouverture

que lui ménage actuellement le marché du travail, estime-t-on. La mise en place des conditions optimales de réalisation du stage toucherait donc l'ensemble des pratiques scolaires et non pas seulement celles du personnel enseignant.

> *C'est pas le marché du travail qui pose les plus gros problèmes. Il est réticent parce que ça dérange, mais c'est rare qu'il refuse de nous voir (...) Les réticences sont plus du côté scolaire: on a du chemin à faire. Les profs n'ont pas tous les outils pour faire l'évaluation et le suivi des élèves. Il y a des aspects administratifs et financiers: ça coûte cher à la Commission scolaire, les frais de transport et d'hébergement. C'est difficile à organiser pour le directeur. L'enseignant a peur d'aller sur le marché du travail, il a peur d'être déphasé par l'évolution technologique. Il a peur que les gens disent: "lui, il est prof et il connaît pas ça!" C'est du temps à organiser, à courir les employeurs. C'est tout un système à monter. Il va falloir changer les mentalités: le directeur met peut-être un fardeau trop lourd sur le dos du prof en lui demandant de trouver les bons employeurs. Le prof ne peut pas prendre des décisions: il est un intermédiaire.* (E.17)

Moins directement concernés que le personnel enseignant et le personnel d'encadrement et de direction, les professionnels des services d'orientation ont toutefois des attentes à énoncer quant aux conditions de réalisation des stages en milieu de travail. Ces attentes portent essentiellement sur trois aspects. D'abord, il est question de faire correspondre le stage au choix de formation professionnelle. Ensuite, on relève l'importance de faire participer l'élève et, enfin, d'évaluer les résultats atteints.

Le problème de l'exploitation des stagiaires n'est pas reconnu comme fréquent ni aigu.

> *C'est exceptionnel. Ça arrive une fois sur quinze, des fois moins. Le jeune fait parfois, en situation de stage, des tâches qui ne sont pas les plus intéressantes. Dans*

ce cadre-là, il l'accepte. Peut-être aussi qu'il réalise qu'il y a des tâches qui doivent se faire. Qu'il fasse seulement des tâches pas intéressantes, non! Qu'il n'ait pas un niveau d'autonomie complète, c'est normal. Etre exploité, qu'est-ce que ça veut dire? (E.21)

Tel que posé, ce problème apparaît comme difficile à cerner et à définir. Il apparaît également comme une expérience à vivre, comme une anticipation sur la réalité du travail. En contournant la définition de l'exploitation du stagiaire, ce témoignage nous donne de bonnes raisons de considérer avec des réserves l'information selon laquelle un tel phénomène ne se produirait pas. En effet, ce n'est qu'en posant systématiquement la question qu'on pourrait y trouver une véritable réponse.

Nous constatons donc que le milieu scolaire est traversé par quelques positions communes sur les conditions de réalisation du stage. D'abord, il se montre assez satisfait des conditions actuelles et ne manifeste pas d'inquiétudes très vives quant au danger souvent signalé d'exploitation des élèves durant les stages en milieu de travail. Ensuite, dans toutes les catégories, on remarque un désir pour que le stage corresponde autant que possible à la formation choisie, cette première condition devant en garantir une deuxième: la participation aux activités de l'entreprise. Celle-ci est en effet perçue comme nécessaire si l'on veut vraiment parler de formation à propos du stage. Enfin, la présence et la participation de l'élève devraient être l'objet d'un encadrement au sein de l'entreprise. Au titre des divergences, on rappellera l'écart qui sépare le personnel enseignant du personnel d'encadrement et de direction sur l'intensification de la formule (accroissement de la durée et du nombre de stages). Enfin, chez cette dernière catégorie de personnel, l'évaluation des résultats atteints par le stage est placée au rang des conditions de sa réalisation.

5.2.2 Le milieu du travail

Dans ce milieu, nous remarquerons d'abord une unité de point de

vue autour d'un problème, formulé dans des termes différents selon qu'on appartient au groupe des employé-e-s ou à celui de l'encadrement et de la direction. Dans le premier cas, le problème est plutôt posé en termes de manque de disponibilité pour s'occuper de l'élève alors que dans le deuxième, il l'est plutôt en termes de perte de temps ou de productivité. Quant aux conditions à instaurer, nous verrons ensuite qu'elles ne sont pas tout à fait les mêmes d'une catégorie à l'autre mais qu'elles conservent certaines similitudes: par exemple, la nécessité d'accroître la durée du stage, de confier des tâches diversifiées, de faire participer l'élève à l'entreprise, de l'encadrer, la nécessité de ne pas perturber l'organisation du travail, etc... On prendra note que le désir de correspondance avec la formation reçue et de la participation active de l'élève ne s'affirment pas partout mais qu'ils restent présents en milieu de travail.

Deux difficultés importantes sont soulevées en rapport avec la pratique des stages en milieu de travail chez les employées de bureau. Il s'agit du manque de temps et de disponibilité à consacrer à l'élève et du peu de diversité des tâches qui lui sont confiées. A propos de la perte de temps que peut provoquer le stage, certaines employées tiennent à apporter des nuances. Ainsi, il n'y aurait de véritable perte de temps que durant les périodes de l'année où l'entreprise est en phase d'activités intenses[1]. D'autre part, même s'il y avait perte de temps, cela est inévitable et fait partie de l'acceptation de la venue de stagiaires dans l'entreprise; l'une ne va pas sans l'autre.

> *Ce que je peux faire en cinq minutes, ça peut prendre une demi-heure ou trois-quarts d'heure à le faire avec des explications. Mais si on veut qu'ils apprennent, il faut leur expliquer. Puisqu'on a accepté d'avoir un*

1. Dépendamment du domaine d'activités, les variations d'intensité seront plus ou moins grandes au cours de l'année. Une entreprise de comptabilité connaîtra des variations plus grandes qu'une clinique médicale ou un bureau d'assurances.

stagiaire, c'est pour qu'on lui montre des choses. C'est sûr que ça fait un ralentissement. Moi, j'aimerais pas voir un stagiaire casé dans un coin toute la journée. J'aimerais qu'il fasse quelque chose, qu'il apprenne quelque chose. (E.38)

Quant à la diversité des tâches, on signale qu'il est assez complexe d'y introduire l'élève, vu le court laps de temps que dure le stage. Par contre, il arrive que certaines entreprises n'offrent qu'un éventail assez restreint de tâches, d'où l'intérêt moins grand qu'elles revêtent pour effectuer un stage.

Quelles sont donc les conditions à respecter dans la réalisation du stage? Selon les propositions contenues dans l'expression des attentes, ce sont surtout des conditions qui permettent d'apprendre qu'il faut assurer - ce qui nous fait constater une certaine prédilection pour la fonction de formation - tout en veillant à ne pas nuire au travail des personnes qui ont charge du stagiaire. L'élève doit donc être exposé à une diversité de tâches et doit être supervisé dans son accomplissement, ce qui implique une disponibilité et, donc, du temps pouvant être accordé à cette fin.

Les modalités concrètes de réalisation du stage envisagées comme offrant une meilleure réponse aux exigences de formation ou d'immersion de l'élève se rangent, d'un côté, pour la prolongation de la période de stage. Un stage plus long que les deux ou trois semaines actuelles permettrait des apprentissages non seulement plus nombreux mais plus complexes. C'est un argument de rentabilité qui entre alors en jeu: plus les tâches sont complexes, plus le stage doit être long pour rentabiliser l'investissement de temps. D'un autre côté, on montre un intérêt pour l'alternance à cause de la plus grande facilité qu'elle offre de passer de la théorie à la pratique et inversement.

C'est une bonne idée parce que l'étudiant apprend une certaine partie des cours théoriques. Après, il va

mettre cela en pratique et voir ce qui se passe. Puis, lorsque les étudiants reviennent en stage après leurs cours, ils ont appris un moyen bagage de notions. Ça doit aider beaucoup pour l'amélioration de leurs connaissances. (E.37)

Nous faisons remarquer que les attentes vont dans le sens de l'alternance ou dans celui de la prolongation mais non dans les deux à la fois. En réalité, la première entraîne presque nécessairement la deuxième. Il demeure que ce sont deux modalités d'intervention tout à fait différentes.

Au point de départ des attentes quant aux conditions dans lesquelles doit se réaliser le stage, on retrouve, chez les employés de garage, une préoccupation au sujet de certaines difficultés actuelles, notamment, le manque de disponibilité et de temps face au stagiaire. En bref, malgré l'économie de temps que le travail du stagiaire peut permettre, on craint que le stage ne donne jamais de résultats valables si les exigences de rendement ne sont pas réduites pour le personnel responsable. En d'autres mots, l'encadrement de l'élève serait impossible dans un contexte de production inchangé. Si les dimensions de production et de formation ou d'encadrement ne sont jamais distinguées dans le temps, le stage aboutira à des résultats limités.

L'utilisation du stage comme source de main-d'oeuvre gratuite ne constitue pas un problème répandu, selon une opinion recueillie. Le stagiaire lui-même aurait d'ailleurs des précautions à prendre pour éviter qu'un tel sort lui arrive. Comme nous l'avons déjà mentionné, il paraît cependant risqué de s'en remettre à cette seule garantie pour prévenir d'éventuels abus en ce sens.

Il se dégage des attentes des mécaniciens un modèle de stage qui correspondrait au modèle suivant: il y aurait d'abord correspondance entre le stage et la formation choisie. Ensuite, le stage s'effectuerait sous forme de participation avec une diversité de tâches la plus

grande possible. Enfin, le stage serait supervisé ou encadré par un ou des mécaniciens d'expérience. Nous pouvons observer que, selon certaines attentes, ces conditions optimales sont reliées et ensemble, elles doivent favoriser l'évaluation des objectifs à atteindre.

> *Il faudrait faire faire le tour de l'atelier, que le stagiaire travaille un peu avec tout le monde, avec chacun dans sa spécialité (...). Si tu l'évalues seulement sur un domaine, c'est dur à ce moment-là. Si tu l'as fait travailler un peu partout, tu lui as fait prendre des responsabilités, tu vas voir quelle sorte d'ouvrage il fait (...). S'il y avait quelqu'un qui le suit, il saurait ce qu'il vaut. Si tu es dans le bureau, tu n'es pas capable de voir ce qu'il peut faire. Donc, l'évaluation que tu lui donnes n'est pas exacte.* (E.55)

La perspective de l'alternance est également envisagée dans l'examen des conditions optimales de réalisation du stage. Pour ceux qui la souhaitent, l'alternance représente des avantages en termes de formation et de familiarisation avec le milieu du travail. Le jeune verrait alors multipliées les occasions de contact avec les vrais problèmes que pose le travail et avec le fonctionnement des véritables entreprises. Indépendamment de la formule particulière de l'alternance, c'est en réalité un désir d'accroître ou d'intensifier le rapport entre l'école et le marché du travail qui est présent dans les attentes.

Pour la plupart, le personnel d'encadrement et de direction juge qu'il y a des problèmes liés à la pratique des stages. Ces différents problèmes se laissent résumer sous la formule de perte de productivité ou de rentabilité. On signale ainsi les pertes de temps dans le déroulement des tâches quotidiennes, les risques d'erreurs et de confusion dans les dossiers et les conséquences qu'elles peuvent entraîner, etc. Ces problèmes affectent surtout la rentabilité à court terme et peut-être sont-ils pour cette raison plus vivement ressentis.

Ça me dérange plus que d'autre chose parce que ça ne répond pas à mon court terme. Le temps que je peux prendre ou qu'une autre personne peut prendre pour expliquer tel ou tel travail, ce temps-là n'est pas mis pour faire le travail. C'est très égoïste, mais il reste que c'est ça. (E.48)

Une fois ces problèmes exposés, les réactions varient. Selon certaines attentes, il faudrait les éliminer. Selon d'autres, minoritaires, il faut plutôt considérer ces problèmes normaux ou inévitables bien qu'il vaille la peine de chercher des solutions. Les inconvénients provoqués par le stage étudiant font partie des responsabilités de l'entreprise face à la formation des jeunes et il ne faudrait pas, en conséquence, viser à satisfaire d'abord l'entreprise mais plutôt l'élève. Quels que soient les problèmes soulevés et la réaction qu'ils suscitent, nous remarquons que la plupart y voit des avantages en vue de l'embauche: recrutement plus fiable et plus facile, période de rodage plus courte après l'entrée en fonction de l'employé.

Telles qu'entrevues dans les attentes, les conditions dans lesquelles devrait se dérouler le stage sont d'abord relatives au temps. On rappelle la nécessité d'un stage plus long et ainsi plus apte à compenser la perte de rentabilité causée par l'initiation de l'élève stagiaire dans l'entreprise. On évoque ainsi l'importance de la période de l'année où le stage est appelé à se réaliser. Ce serait un facteur pouvant influencer considérablement le phénomène de perte de productivité, selon que le moment est bien ou mal choisi, étant donné la nature des activités de l'entreprise.

Une autre des conditions soulignées est la diversité des tâches avec lesquelles se familiarise l'élève durant le stage. Cette diversité apparaît comme un critère révélateur que la fonction de formation s'exerce vraiment.

On fait faire un stage qui touche à tous les postes. Si on prend la peine d'en prendre, on veut que ça

soit formateur. Faire du "type" pendant trois semaines, l'étudiante peut faire ça à l'école tant qu'elle veut.

La diversité des tâches est aussi jugée nécessaire du point de vue du contact ou de l'intégration au marché du travail: plus complet il sera, plus l'éclairage projeté sur le marché du travail a des chances d'être réaliste.

Avant d'aller plus loin nous voulons rappeler qu'il y a une certaine contradiction entre l'allongement et la diversification du stage. Car, en apportant les deux modifications en même temps, on risquerait d'annuler une part des effets escomptés. En allongeant la période totale consacrée au stage mais en le réalisant dans plusieurs entreprises, on ne réduit pas la perte de rentabilité pour toutes et chacune de ces entreprises.

Notons que la correspondance avec la formation n'a été évoquée qu'à une occasion dans l'examen des conditions optimales de réalisation du stage. Par ailleurs, l'alternance semble éveiller un intérêt ou, du moins, une curiosité dans l'esprit des gens. En général, c'est une attitude de prudence qu'on affiche devant cette possibilité. En effet, on anticipe que l'alternance exige un effort de planification et d'organisation plus grand que le stage traditionnel. On pense qu'il serait nécessaire de l'assortir de certaines limites ou contraintes pour protéger l'entreprise et l'élève. Ainsi, on souhaiterait que l'alternance soit conçue de manière à conduire à l'embauche.

O.K. pour l'alternance si on a réellement des possibilités d'embauche. Sinon, c'est leurrer l'élève. (E.44)

Certaines des contraintes envisagées paraissent cependant difficiles à concilier entre elles: par exemple, on considère plus intéressant et plus rentable pour l'entreprise de n'accueillir qu'un seul stagiaire en alternance mais on considère en même temps utile pour l'élève de passer

par différents types d'entreprise. En bref, une proposition faite par un répondant à l'effet que l'alternance soit soumise à l'expérimentation résume assez bien l'état d'incertitude et, à la fois, d'ouverture potentielle face à cette réalité encore totalement inconnue ou presque chez nous.

Dans le secteur de l'équipement motorisé, différents problèmes sont liés à la réalisation du stage. Les problèmes sont rapportés dans des termes qui évoquent une limitation ou une perte dans la productivité. Il faut, dit-on, surveiller, guider ou assister l'élève ce qui finalement réduit le temps consacré aux tâches régulières. Les risques d'erreurs sont aussi plus ou moins présents selon la formation reçue et les attitudes au travail. D'autres problèmes viennent de la réaction du personnel engagé dans l'entreprise qui peut craindre la concurrence des stagiaires. Comme il n'y a pas de comité paritaire contrôlant leur venue et leur présence dans les entreprises de ce secteur sur le territoire 1 de notre étude, nous pouvons comprendre que des inquiétudes quant à la sécurité d'emploi se manifestent mais il est à remarquer que ces inquiétudes n'ont pas été exprimées par les employés eux-mêmes. En réalité, les choses seraient plus simples, d'après un avis exprimé: le stage ne pose pas de problèmes si le stagiaire consent à se plier à l'organisation du travail et si l'entreprise a la possibilité de sélectionner et de prendre qui elle veut en stage. Enfin, les avantages pour l'embauche sont perçus comme faisant un contre-poids à ces divers inconvénients.

Si nous en venons aux conditions à établir, l'analyse révèle qu'elles portent sur quatre points principaux. Le stage doit respecter le cycle d'activités et l'organisation de l'entreprise. En d'autres mots, le stage ne doit pas perturber. Ensuite, le stage gagnerait à être plus long pour assurer une meilleure prise de contact avec la diversité des tâches et la réalité de l'entreprise et, de là, pour faciliter l'évaluation. Cette deuxième condition s'associe étroitement à la troisième qui concerne la

participation: le stage doit être vécu comme une immersion dans l'entreprise, d'où la nécessité d'initier à un ensemble de tâches diverses. En dernier lieu, le stage suppose un encadrement et une supervision: d'un côté, on souhaite que les professeurs visitent plus fréquemment les élèves en stage et qu'ils suivent de plus près la situation. De l'autre côté, on voit une nécessité à faire piloter l'élève par du personnel expérimenté, au sein même de l'entreprise.

> *En général, le stagiaire va pas faire des "jobs" tout seul. On le met avec un autre. Il va aider un autre. Ça fait qu'il voit mieux ce qui se passe. C'est l'autre qui a la responsabilité du travail. Le stagiaire voit mieux l'ouvrage qu'il y a à faire, où sont les problèmes, comment l'ouvrage s'effectue. Si on le met tout seul, bien souvent, c'est du chinois pour lui, c'est des affaires qu'il a jamais vues, il verra pas les problèmes nulle part, il va démancher des affaires inutilement, pour rien. A la fin du stage, quand il a vu pas mal de choses, on peut le laisser tout seul.* (E.68)

La perspective de l'alternance école-entreprise fait l'objet d'attentes partagées. Les uns considèrent le retour à l'école plus ou moins désirable une fois établi le contact avec l'entreprise par le biais du stage. La formation pratique prise à l'école étant jugée peu efficace, on ne voit pas l'intérêt d'y revenir. Les autres considèrent l'alternance comme un moyen intéressant de faire connaître la diversité de l'équipement produit sur le marché. Pour la rendre possible, il faudrait s'orienter vers un enseignement modulaire, a-t-on proposé, et l'on pourrait s'inspirer en cela de la formation donnée par les compagnies elles-mêmes à leur main-d'oeuvre.

En milieu de travail, les attentes par rapport aux conditions dans lesquelles doit s'effectuer le stage adoptent en somme des positions où il devient assez difficile d'établir des clivages nets en fonction des secteurs ou en fonction des catégories de personnel. On observe plutôt un certain éparpillement. Notons en premier lieu que les conditions actuelles où le

stage se réalise ne sont nulle part sévèrement critiquées. Le milieu de travail semble s'en accomoder assez bien et cela constitue sans doute le seul point de convergence globale. Dans les deux secteurs, les employé-e-s font valoir l'importance de disposer de temps à consacrer à l'élève alors que le personnel d'encadrement et de direction rappelle l'inévitable perte de temps qu'occasionne le stage et l'importance qu'il perturbe le moins possible l'organisation du travail. D'où l'intérêt de voir s'allonger la durée du stage. Par ailleurs, on remarque un souhait assez répandu pour qu'une correspondance existe avec la formation et qu'il y ait participation avec encadrement à la plus grande variété de tâches possibles. Enfin, et dans un même ordre d'idée, l'hypothèse de l'alternance semble gagner la faveur des employé-e-s des deux secteurs, cela leur paraissant augmenter le potentiel formateur du stage.

Comparés globalement, les deux milieux se rejoignent dans une préoccupation de voir le stage correspondre à la formation reçue et de déboucher sur une participation concrète aux activités de l'entreprise, laquelle devrait être encadrée et supervisée. Soulignons que c'est en milieu scolaire que ces positions s'affirment le plus. Les deux milieux ne se retrouvent plus sur la même longueur d'onde en ce qui concerne la possibilité de multiplier les stages ou d'en allonger la durée. On a en effet remarqué, en milieu scolaire, une réticence sur ces questions de la part du personnel d'encadrement et de direction. Il nous apparaît cependant que ce n'est pas là une divergence qui se comprenne par l'appartenance au "milieu" scolaire mais plutôt par la fonction occupée dans l'organisation de ce milieu.

5.3 L'INTEGRATION AU MILIEU DU TRAVAIL

Le stage débouche quelquefois sur l'embauche. En milieu scolaire, par exemple, on espère voir 50% des stagiaires embauché-e-s bien qu'on reconnaisse que cet objectif n'ait pas pu être atteint au cours des derniè-

res années, vu l'absence d'ouverture de postes de travail. De plus, nous avons vu que le milieu de travail est lui aussi porté à considérer le stage comme un bon moyen de repérer des candidat-e-s à l'embauche et de faciliter par la suite leur intégration au monde du travail. Qu'en est-il de cette intégration dans les cas où elle se produit? Sans nous arrêter au problème de la variété d'emplois pour les jeunes qui relève d'une autre sphère d'analyse que celle dans laquelle nous nous situons, nous examinerons maintenant les voies qui sont entrevues pour favoriser l'insertion des jeunes dans leur nouveau milieu de travail.

Au cours de l'analyse, nous aurons l'occasion de constater que le milieu scolaire se sent plutôt éloigné de l'expérience que vivent les jeunes dans cette phase de leur cheminement professionnel. Lorsque, dans ce milieu, on voit la nécessité d'intervenir, on se montre favorable à des actions de type scolaire qui se placent en continuité avec le rôle actuel de l'école. En milieu de travail, des difficultés réelles d'intégration sont rapportées, plus exactement dans la catégorie des employées de bureau et des employés de garage. Devant l'existence de ces difficultés, le milieu de travail apparaît plus disposé à voir intervenir l'école que nous ne l'avions supposé au point de départ. Mais, selon les attentes, cette intervention doit porter sur des cas précis et à l'intérieur de limites précises. Autrement dit, lorsqu'une intervention est admise et souhaitée, elle ne l'est pas sous forme systématique, ni généralisée. Le milieu de travail cherche sans doute par là à faire respecter les limites de son propre terrain, de la même façon que le fait le milieu scolaire à d'autres propos.

5.3.1 Le milieu scolaire

Les études achevées et le diplôme décerné, le milieu scolaire a officiellement accompli la mission qui lui est impartie par la société. En l'occurrence, il a dispensé une formation professionnelle et la sanc-

tion du diplôme vient témoigner que l'élève l'a assimilée ou qu'il est censé l'avoir fait. Même avec une formation professionnelle - car il faut compter avec tous les cas d'élèves qui sortent de l'école secondaire sans en avoir aucune ou presque[1] - l'intégration au marché du travail s'avère être souvent un défi, un passage difficile à traverser. Face à ces difficultés, le milieu scolaire peut ou non voir qu'il a un rôle à jouer pour aider les jeunes dans cette phase de transition mais au préalable, il faudrait qu'il sache ce qu'il advient des finissant-e-s qui entrent sur le marché du travail. Or, assez fréquemment, en milieu scolaire, on considère disposer de peu d'informations sur la qualité de l'intégration au monde du travail. Dans l'ensemble, nous pouvons constater que les attentes du milieu scolaire révèlent des positions partagées et toujours très prudentes quant à la possibilité d'intervenir dans cette phase du cheminement professionnel des jeunes. Lorsqu'une intervention directe est envisagée, c'est surtout sous l'aspect de la formation ou de l'évaluation.

Le personnel enseignant n'imagine pas très facilement que l'école puisse jouer un rôle auprès des jeunes éprouvant des difficultés dans leur intégration au marché du travail. En commerce et secrétariat, on reconnaît n'avoir que peu d'échos de cette réalité. Une fois sortis de l'école, on perd les jeunes de vue dans la majorité des cas. Le peu d'information disponible indiquerait cependant que l'intégration est la plupart du temps réussie mais qu'elle varie selon les qualités personnelles de débrouillardise, d'observation et d'adaptation. Dans les cas difficiles, une intervention de l'école n'est pas automatiquement perçue comme la solution à rechercher. D'un côté, elle semble difficile à concevoir; on se dit que c'est là un problème qui relève plutôt des relations de travail.

D'un autre côté, certains avantages se dégagent. Si l'école avait

---

1. Il faut considérer dans cet ensemble les élèves décrocheurs dans les deux secteurs d'enseignement de même que les élèves qui quittent l'école avec un diplôme de formation générale.

un tel rôle à jouer, pense-t-on, peut-être s'efforcerait-elle davantage d'ajuster la formation qu'elle donne aux besoins du marché du travail.

> *C'est difficile de préparer les élèves si on ne sait pas comment ça se vit dans le milieu du travail. C'est ce qui manque pour jouer un rôle. Ce serait pas une mauvaise chose si l'école avait une responsabilité dans l'intégration au milieu de travail. Faudrait être mieux informé de ce qui s'y passe. Ça permettrait peut-être d'adapter mieux la formation des élèves pour les situations qu'ils vont vivre. On le sait pas les situations qu'ils vont vivre.* (E.6)

En d'autres mots, pour éviter de dépenser ses énergies à régler des problèmes d'intégration, l'école serait incitée à prendre les moyens pour adapter sa formation professionnelle. Ce serait ni plus ni moins l'équivalent de se donner les moyens concrets et donc, plus contraignants, d'une approche préventive.

Selon ces mêmes attentes, différents moyens pourraient être employés pour faire jouer à l'école, directement ou indirectement, ce rôle de facilitation de l'intégration au travail. Au rang des modes d'action directe, on a évoqué l'évaluation de l'expérience de l'élève au cours de sa période de probation, celle-ci étant alors assimilée à un stage supervisé. Comme nous pouvons nous en douter, l'intervention de l'école dans la période de probation de l'employé-e débutant-e risque de poser des obstacles face aux instances d'autorité au sein de l'entreprise. De plus, ainsi que cela a été soulevé, une telle initiative aurait des répercussions sur l'expérience scolaire elle-même; il faudrait décider si cette évaluation s'intègre ou se distingue des programmes de formation professionnelle. Dans un cas comme dans l'autre, des modifications sont à prévoir dans la tâche des enseignants et dans les exigences posées aux élèves.

Comme mode d'action indirecte, ce sont les stages des professeurs en milieu de travail qui ont été proposés. Par le biais de l'expérience

du stage, l'enseignant-e serait plus en mesure d'anticiper la situation future qu'auront à vivre ses élèves lorsqu'ils auront intégré le même milieu. De là, une adaptation de l'enseignement en découlerait naturellement ou spontanément. Pour notre part, nous nous interrogeons sur l'efficacité de cette formule, car, avec son niveau de formation et d'expérience, l'enseignant-e pourra fort bien ne pas éprouver de la même manière ce que le garçon ou la fille fraîchement sortis de l'école éprouveront en tant que difficultés d'intégration. Par ailleurs, cela n'invalide pas à nos yeux l'utilité globale du stage enseignant en milieu de travail.

Lorsqu'ils en sont informés, les enseignants en équipement motorisé perçoivent l'intégration des jeunes au milieu du travail comme étant positive, c'est-à-dire "assez facile", "plutôt bonne"; il est admis également que s'il n'y a pas de plaintes, c'est que cette intégration doit être dans les faits assurée. A travers les contacts qu'ils maintiennent avec les entreprises au sujet des stages, les enseignants peuvent observer la qualité de l'intégration des élèves qui ont été embauchés. D'après un des enseignants, cette qualité diffère entre les grandes et les petites entreprises. Comme on l'a déjà vu, la grande entreprise a plus de ressources pour l'adaptation du jeune employé. Mais nous pouvons aussi concevoir que la petite entreprise présente des avantages de nature différente: contexte où les relations sont plus personnalisées, contact plus rapide et plus fréquent avec la diversité des tâches, par exemple.

Bien qu'ils ne nient pas systématiquement la possibilité d'un rôle pour l'école dans l'intégration des jeunes au marché du travail et plus spécialement dans les cas problématiques, les enseignants n'entrevoient pas très exactement comment et par qui ce rôle pourrait être joué. Cela leur apparaît pourtant comme une hypothèse à explorer. Car, ce genre de situation est problématique non seulement pour les jeunes mais encore pour l'école. En effet, ces cas d'intégration peu ou mal réussie, témoigneraient de la formation scolaire elle-même, à tort ou à raison.

Ça arrive qu'on envoye des gars, ils sont engagés et puis ça ne marche pas. Quand il n'y a pas de relation entre l'école et l'entreprise, il se fait un creux à ce moment-là. Je n'aime pas ça parce qu'ils nous jugent: "Regarde ce qu'on a eu comme numéro! Le gars qu'on a là, ça, ça a été à l'école? C'est des gens de même qu'ils nous forment!.." Le petit gars a peut-être fait défaut, l'entreprise a peut-être fait défaut. L'école pourrait peut-être aider à ce moment-là. (E.11)

Une telle intervention, selon certaines attentes, se range dans le domaine général des relations entre l'école et le marché du travail. Si ces relations existaient de façon permanente et systématique, ces problèmes d'intégration ne se poseraient plus. Dans cette perspective, il faut miser sur une collaboration avant le fait plutôt que sur une intervention après.

Si on leur donne une bonne formation à l'école, si le programme est travaillé avec l'entreprise, s'il y a une collaboration des deux côtés, il n'y a pas de problèmes d'intégration. (E.9)

En somme, la formation sera meilleure ou plus efficace si elle est conçue à l'intérieur de rapports de collaboration entre le milieu scolaire et le milieu de travail. Cette collaboration devient donc un critère en tant que tel ou une condition de la qualité de la formation professionnelle. De cette constatation se dégage une série de questions aussi importantes, à notre avis, au plan théorique que pratique et elle porte sur l'autonomie de la formation professionnelle: jusqu'à quel point est-elle nécessaire pour garantir qu'il y a formation? Si le marché du travail est présent à la source de la formation, il sera évidemment plus satisfait du résultat mais y aura-t-il encore formation au sens propre du terme? Plus on abolirait la distinction et la distanciation entre l'école et le marché du travail, n'abolirait-on pas du même coup ce qui fait la formation? C'est-à-dire un développement de la ressource humaine par l'exercice du jugement critique, de la capacité d'abstraction et de généralisation qui ne peut être atteint au maximum sans un contexte favorable ou adapté à cette fin?

La généralisation de la pratique de la probation ne paraît pas être un moyen particulièrement indiqué pour aider à l'intégration des jeunes. Selon quelques avis recueillis à ce sujet, la probation présente des risques d'abus du côté de l'employeur (niveau d'exigences excessif) et du côté de l'employé (niveau de rendement trop bas) mais elle n'offre pas d'avantages en termes d'intégration proprement dite.

Du point de vue du personnel d'encadrement et de direction, l'intégration des jeunes au marché du travail est assez facile et plutôt réussie dans les faits. On évite cependant d'en faire une généralisation étant donné le peu d'échos qui parviennent finalement en milieu scolaire. On déplore d'ailleurs de ne plus avoir les moyens de se tenir informé sur le sort des élèves et de les perdre de vue suite à l'interruption des opérations de relance[1]. Dans cette catégorie de personnel, un problème signalé comme important est celui du manque de persévérance pour une partie des jeunes.

> *La maudite manie de travailler une secousse! Ils ne persistent pas.* (E.15)

Nous entrons ici dans le domaine des attitudes face au travail dont il a déjà été abondamment question. Elles seraient, d'après l'analyse des attentes, un facteur décisif dans l'intégration. Avec le cours d'intégration au marché du travail, on estime à la Commission scolaire à l'étude, avoir réglé en bonne partie le problème des attitudes, considéré jusqu'à maintenant comme l'un des obstacles les plus sérieux à la réussite de l'intégration.

---

1 - Ce témoignage a été corroboré chez les professionnels des services d'orientation qui étaient responsables à la Commission scolaire des opérations de relance à l'époque où elles se pratiquaient. Avec les coupures de postes, ces opérations sont devenues impossibles, étant donné les autres tâches à accomplir.

L'éventualité d'une intervention de l'école, une fois que les jeunes sont entrés sur le marché du travail ne va pas de soi, d'après les attentes du personnel d'encadrement et de direction. Il paraîtrait délicat d'imposer de l'aide. Or, dit-on, les cas d'intégration difficile peuvent faire suite à des cheminements scolaires difficiles et alors, ce sont souvent des cas de rejet de l'école. Ces jeunes ne viendront pas demander d'aide parce qu'ils ne veulent plus rien savoir de l'école. Dès lors, à quoi bon leur imposer?...

L'intervention est plus facilement envisagée sous un mode informel, un peu comme elle se fait à l'heure actuelle. Sinon, on redoute certains excès.

> *Les échanges informels entre les employeurs et le personnel de l'école aident parfois à l'intégration des nouveaux employés. Une intervention plus systématique de l'école, ça serait trop catégorique, ça enlèverait la part de l'humain.* (E.8)

La véritable façon pour l'école d'aider à l'intégration se situerait plutôt au moment de la formation et elle se concrétiserait par les stages en milieu de travail.

> *Nous autres à l'école, on amortit la chute de l'individu en lui faisant faire un stage.* (E.15)

La prolongation de la formation par une année supplémentaire est aussi suggérée comme l'un des moyens dont dispose l'école pour rendre l'intégration au marché du travail plus facile. En réalité, une intervention post-scolaire formelle semble venir quelque peu déborder la mission actuellement reconnue à l'école et qui consiste à donner de la formation ou à faire apprendre.

Il n'est pas absolument exclu des attentes que l'école puisse un jour avoir un tel rôle auprès des jeunes. Certaines attentes le

font voir et c'est dans le cadre d'une formule de probation que ce rôle se manifesterait. Pour être valable au point de vue de l'intégration au marché du travail, la probation doit être organisée. Il ne s'agit pas de simplement laisser s'écouler le temps. Il faut voir à ce que les jeunes acquièrent un bagage d'expérience au cours de cette période et, sinon, leur donner les moyens d'y arriver. C'est là que pourrait intervenir l'école.

> *Quand un employeur embaucherait un étudiant, on tracerait un acquis d'expérience par objectifs. Au bout de trois mois, l'étudiant devrait être capable d'exécuter telle fonction de travail. Ça oblige l'employeur à suivre l'étudiant (...) On appelle ça l'expérience par objectifs: à différentes étapes, on ajouterait deux ou trois fonctions de travail. Au bout d'un an, il devrait être capable de faire vingt fonctions de travail (...) Le jeune sait d'avance ce qu'il a à faire et ce sur quoi il sera évalué. S'il n'a pas atteint les objectifs, la période pourrait être allongée et des mécanismes devraient permettre des retours à l'école, par l'enseignement modulaire par exemple. La probation c'est souhaitable à condition qu'il y ait des mécanismes bien serrés qui la régissent, que les ressources nécessaires soient disponibles et qu'il y ait une évaluation.* (E.18)

Dans cette vision de la réalité à instaurer, la probation lors du premier emploi après la sortie de l'école se transforme ni plus ni moins en expérience de formation. C'est à ce titre que l'école semble se sentir plus à l'aise d'y jouer un rôle.

Face à l'intégration que connaissent les jeunes sur le marché du travail, le milieu scolaire prend des positions que l'on pourrait caractériser d'abord par une relative satisfaction. L'information est rare à ce sujet mais le peu qu'on en a laisse croire que l'intégration est plutôt réussie. Dans le cas contraire qui nous intéressait dans cette partie de l'analyse, les attentes diffèrent de contenu selon la catégorie de personnel et le champ de formation, mais elles

sont toutes marquées par la prudence. Le personnel enseignant est partagé: prêt à intervenir en commerce et secrétariat par le biais d'une évaluation post-scolaire des acquis, il mise plutôt sur les relations entre l'école et le milieu du travail en équipement motorisé. Quant au personnel d'encadrement et de direction, il peut concevoir une intervention post-scolaire en autant qu'elle conserve des objectifs de formation et qu'elle reste souple dans ses modalités. Finalement, le milieu scolaire envisage avec un certain malaise de sortir de sa sphère d'action et d'influence pour entrer dans celle du milieu du travail.

5.3.2 Le milieu du travail

L'expérience de l'intégration n'est pas perçue de la même manière selon qu'on appartient au personnel des employées de bureau et des employés de garage d'une part ou au personnel d'encadrement et de direction d'autre part. En s'inspirant de sa propre expérience, on en vient, dans le premier cas, à identifier plusieurs difficultés d'intégration. Dans le deuxième cas, on fait des constatations, généralement très positives, qui tiennent en grande partie à l'état de la conjoncture, comme on le verra. Mais, dans aucune des catégories, l'intervention directe de l'école n'est accueillie comme "la" solution incontestable. D'autres approches sont donc suggérées dont celle, fort simple et déjà connue, de n'en pas avoir, c'est-à-dire de laisser la main-d'oeuvre débutante se frayer elle-même son chemin sur le marché du travail. On peut dire que c'est le personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé qui affiche le plus d'ouverture face à une action de l'école en ce domaine. Contrairement à ce que nous avions pensé, la période de probation officielle ou automatique ne semble pas présenter d'intérêt particulièrement grand, même chez le personnel des employé-e-s pour qui elle ne comporte pas que des avantages. Pour les autres catégories, la probation est une réalité qui porte déjà

ses fruits et dont on peut difficilement attendre davantage.

L'intégration au milieu du travail, pour les employées de bureau, a été une étape difficile à traverser pour la moitié d'entre elles. Le manque de connaissances des techniques et méthodes de travail propres au domaine d'activités concerné de même que le manque de connaissance du milieu du travail considéré globalement ou sous son aspect immédiat et concret sont à l'origine de cette difficulté. Même si, à chaque nouvel emploi une adaptation devra s'effectuer - il faudra mettre de côté certaines méthodes de travail pour en acquérir d'autres, s'habituer à l'environnement humain, etc... - la première adaptation conserve un caractère particulier et plus insécurisant que les autres.

Lorsqu'elle se fait mal ou ne se fait pas, l'intégration au milieu de travail pourrait être facilitée par une intervention de l'école, pensent quelques employées, quoiqu'elle ne soit pas immédiatement perçue comme très aisée à définir et à appliquer. L'avantage serait de sortir l'employé-e débutant-e de son isolement.

> *Ça serait une bonne idée. Ça donnerait confiance à l'employé. J'ai connu beaucoup de difficultés à m'adapter à mon premier emploi à la compagnie, aux gens, au bureau. J'ai manqué lâcher. J'aurais aimé avoir un support.* (E.34)

> *Le jeune se sentirait moins seul. Ça serait peut-être profitable. Quand tu sors de l'école, tu te dis que t'es seul à te battre. Mais, quand tu sais qu'il y a quelqu'un d'autre en arrière pour t'appuyer, ça encourage un peu.* (E.40)

Toutefois, toutes ne sont pas d'accord avec cette intervention. Comme on l'a déjà observé dans les attentes en milieu scolaire, le rôle véritable de l'école se jouerait à travers le stage qui procurerait, dans le cadre de conditions contrôlées, une forme d'expérience pour préparer l'entrée sur le marché. Plutôt que de voir l'école intervenir sur les lieux de travail, on suggère qu'il serait sans doute

préférable de retourner à l'école prendre de la formation. Nous nous retrouvons face à un vieux débat aux implications nombreuses et complexes. Devrait-on déscolariser autant que possible et le plus vite possible le cheminement des individus vers la vie professionnelle? Devrait-on, au contraire, miser toujours plus sur l'école? Si l'on doit couper le cordon, quel est le moment le plus propice pour le faire?

Parmi les moyens pouvant être mis en oeuvre pour accélérer ou faciliter l'intégration des jeunes au marché du travail, l'existence d'une période de probation officielle paraît souhaitable mais en autant qu'elle comporte des avantages pour l'employée et non seulement pour l'employeur.

> *Je suis plus ou moins d'accord avec ça (...). Admettons une personne qui commence à travailler. Elle a une probation de trois mois. Pendant ces trois mois-là, elle n'a pas droit de bénéficier d'aucun des avantages qui sont cumulatifs selon le temps que tu as travaillé (...) Pendant ce temps-là, l'employeur n'est pas obligé de dire: "cette personne-là a droit à tant de jours de maladie". Il n'a pas besoin de les lui donner (...) Même principe pour l'assurance-collective, l'assurance-travail. Pendant ce temps-là, la personne n'a pas le droit d'en bénéficier. Elle a le droit seulement quand l'employeur a décidé, après tant de mois, qu'elle est permanente.* (E.37)

D'après ces attentes, la probation ne devrait pas équivaloir à un statut particulier qui prive de droits ou encore qui risque de porter un frein ou de gêner le développement de la compétence. Parce qu'une employée est en probation, l'employeur ne devrait pas en tirer prétexte pour ne lui confier aucune responsabilité. En d'autres mots, la probation ne doit pas consacrer les limites de la compétence mais offrir une protection à son développement.

Les employés de garage témoignent, dans une même proportion, d'expériences personnelles d'intégration difficile au marché du travail. C'est au point de vue technique que les problèmes se sont surtout posés dans ces cas et plus la technique évolue, plus il y a d'efforts à fournir. Pour aider à régler ces problèmes d'adaptation, l'intervention de la part de l'école n'est pas acceptée d'emblée car on estime que c'est l'affaire du jeune lui-même, qu'il doit un jour ou l'autre prendre ses responsabilités.

> *Il ne peut pas toujours se fier sur les autres quand ça va mal. Il faut qu'il se débrouille.* (E.58)
>
> *Il faut laisser le jeune se faire accepter, s'intégrer. Il faut qu'il montre ce qu'il est capable de faire réellement. Il faut qu'il travaille, il n'a pas le choix. Il faut qu'il apprenne à se débattre.* (E.55)

Ce n'est que dans un seul des points de vue exprimés qu'une telle intervention est souhaitée mais on anticipe alors des obstacles, non pas tellement en ce qui regarde le jeune ou l'école elle-même mais à partir du moment où l'on voudrait impliquer l'employeur dans l'opération. Il est certain qu'en situation de concurrence de la main-d'oeuvre, il sera plus simple et plus rentable pour l'employeur de se tourner vers un autre candidat plutôt que de prendre le temps de régler les problèmes d'intégration qu'un débutant peut poser. Nous aurons d'ailleurs l'occasion de voir sous peu quelles sont les positions du personnel d'encadrement et de direction à ce sujet.

De la même manière, l'idée d'une période de probation automatique ne paraît pas particulièrement valorisée dans les attentes. Elle est souhaitée sur une base restreinte, pour abaisser le niveau de stress chez les jeunes qui, manquant de confiance en eux, se montreraient incapables d'affronter des situations très exigentes et tendues. Nous en déduisons que l'intervention de l'école ne serait pas la règle. Toutefois, pour éviter de perpétuer ce manque de confiance en soi et d'autonomie au travail, cette intervention devrait, d'après nous, se donner des limites. Malheureusement, les données

recueillies ne nous fournissent aucun renseignement à ce sujet. En outre, la probation pourrait être un moyen de simplifier ou de normaliser les réorientations professionnelles au besoin, cette éventualité comportant la conséquence de reporter le moment de l'intégration au marché du travail. Vu comme un aspect négatif dans les attentes, ce délai peut cependant conduire à une deuxième tentative d'intégration peut-être plus sûre. La perte de temps, à notre avis, n'est sans doute qu'apparente et,de toutes manières, n'est pas le résultat de la probation en elle-même.

Au yeux du personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat, l'intégration au marché du travail ne semble pas présenter de problèmes. Face à une telle constatation, il serait utile d'apporter quelques précisions. Les cas d'intégration ont été peu nombreux au cours des dernières années. De plus, comme cela nous a été parfois expliqué, le chômage crée une situation très favorable à l'employeur. Celui-ci a le choix et il peut faire son choix "sur le dessus du panier". Il ne court que peu de risques et, en même temps, l'intégration a plus de chances de réussir. En contrepartie, il en reste un grand nombre pour qui l'intégration ne sera même pas devenue un fait. Pour cette raison, l'intégration au marché du travail ne peut être reliée que dans une faible mesure à la formation professionnelle et à son adéquation qualitative aux "besoins" du marché du travail. Les règles du jeu de la concurrence sont portées à une limite telle que les enjeux sont modifiés.

Hormis cette conjoncture particulière, les attentes font voir que la nature de l'expérience d'intégration est variable selon les individus. Considérée en elle-même comme un processus, elle implique des ajustements de la part de la personne qui s'intègre et de la part de l'ensemble qui l'intègre. Si la première doit se montrer capable de passer d'un ordre de problèmes théoriques ou idéaux à un ordre de problèmes réels, d'apprendre et d'agir à partir de cette nouvelle

réalité, l'entreprise doit offrir des mécanismes ou des mesures pour rendre praticable ce passage. Selon ce point de vue, lorsqu'une entreprise embauche ou veut embaucher des jeunes à la sortie de l'école et sans expérience, il faut qu'elle se prépare en conséquence et qu'elle se définisse une politique à cette fin. C'est la conclusion que nous tirons des témoignages reçus et cela vaudrait pour tous les niveaux de formation. Le premier élément de cette politique serait de graduer l'attribution des responsabilités en tenant compte en même temps du niveau de formation atteint.

> *Si vous prenez un jeune qui sort de l'université et que vous le placez tout de suite dans un secteur ou à un niveau où il y a de lourdes responsabilités, vous avez probablement 95 chances sur 100 de le brûler plutôt que de le garder (...) lorsqu'il y a entente entre les patrons et les jeunes, qu'il y a une certaine expérience à prendre pour arriver à faire telle "job", par leur formation, ces gens-là ont la possibilité de monter beaucoup plus vite que quelqu'un qui est obligé de le faire par expérience (...) En général, les gens qui sortent du secondaire savent qu'ils vont prendre plus de temps avant d'atteindre tel niveau. Au cegep, c'est la même chose: en général, les gens sont conscients que ça va prendre quelques années, quelque temps avant d'atteindre tel niveau.* (E.49)

Un deuxième élément serait d'aménager, entre la génération aînée et la jeune génération, des rapports où un certain partage du pouvoir interviendrait plutôt que de confier tout le pouvoir à l'une et rien à l'autre. Une fois en place, les jeunes devraient avoir tendance à en engager d'autres, ce qui semble propice à maintenir un climat d'ouverture face à la jeune main-d'oeuvre dans l'entreprise. Enfin, il y aurait une certaine souplesse à mettre dans la façon d'inculquer le réalisme aux jeunes qui les ferait s'intégrer plus aisément et plus sûrement.

L'intervention de l'école durant la période d'intégration n'apparaît pas nécessaire dans les attentes. Elle pourrait l'être là où

l'entreprise ne sait pas ou ne peut pas prévoir ni organiser l'intégration spécifique des jeunes. Si l'école devait intervenir, il faudrait se garder des conflits ou des tensions qui peuvent en résulter. De nouveau, nous relevons une certaine hésitation ou réticence face à un élargissement de l'action de l'école. Sans doute est-il possible de l'attribuer à divers facteurs: nécessité d'y consacrer des ressources, crainte d'une perte de contrôle interne, refus de subir des contraintes administratives, etc...

Quant à la probation, elle est reconnue comme un état de fait qui débouche le plus souvent sur un statut de permanence dans l'entreprise. Dès lors, on ne voit pas quelle nécessité il y aurait d'y apporter des changements.

En équipement motorisé, le personnel d'encadrement et de direction se penche sur le problème de l'intégration des jeunes avec une optique un peu différente. Tout d'abord, on estime que l'intégration est plutôt réussie dans l'ensemble malgré, soulignent certaines attentes, un problème d'inexpérience chez les jeunes sortant de l'école. Il nous paraît un peu délicat de considérer cette inexpérience comme un problème mais il reste important de mettre en évidence qu'elle puisse être ainsi perçue dans les attentes.

L'intégration du jeune au travail est posée comme un processus où domine surtout la dimension technique. Notons ici une ressemblance assez nette avec certains points de vue exprimés chez les mécaniciens. C'est en élevant graduellement le niveau de complexité des tâches que l'intégration se réaliserait. En ce sens, l'intégration au travail équivaut au développement de la compétence. Dépendant du domaine de spécialisation choisi, ce développement prendrait un temps plus ou moins long.

Il y a beaucoup plus de différences dans l'équipement agricole que dans la mécanique auto. Pour se roder, il

n'y a pas de temps, on n'est jamais rodé. C'est toujours à poursuivre. A chaque année, les compagnies sortent quelque chose de nouveau. Dans la machinerie agricole, il y a les tracteurs, les charrues, etc... Il faut que ça soit ajusté (...) Si on prend les moissonneuses-batteuses, il faut que le grain aille avec le grain, pas dans la paille en arrière. C'est des années et des années d'expérience avant qu'un mécanicien soit capable de faire ça. Réparer une presse à foin, il faut que chaque chose passe en son temps. Sinon, il sort une balle de temps en temps qui est pas attachée. C'est pas agréable. C'est pas rien qu'une technique. Il y a une pratique là-dedans. (E.68)

Plus la compétence se développe et s'approfondit, plus l'intégration se fait. Au fond, celle-ci ne commencerait donc pas seulement avec le passage de l'école au marché du travail sous forme d'embauche mais bien avant, dès le début de la formation professionnelle qui met en place les bases de la compétence.

Nous découvrons que le personnel d'encadrement et de direction a des positions qui, pour la plupart, sont favorables à une intervention de l'école dans les cas où des difficultés se posent dans l'intégration au marché du travail. Cette intervention pourrait toucher différents plans, selon la nature des problèmes rencontrés: réorientation professionnelle, développement des habiletés personnelles et sociales, etc... Il conviendrait de veiller à ne pas imposer cette démarche puisque, a-t-il été précisé, ces cas difficiles ont des probabilités de correspondre à des expériences scolaires problématiques. Les résultats d'une telle intervention sont jugés importants pour le présent et aussi pour l'avenir, dans une perspective de mobilité. Par contre, ainsi que nous l'avons observé chez les mécaniciens, certaines attentes révèlent plutôt un désir de laisser les jeunes réaliser leur intégration sans l'aide de l'école, par leurs propres moyens. Ne disposant que de très peu de données sur la pertinence d'institutionnaliser la période de probation, nous nous abstiendrons

de commentaires sauf pour indiquer qu'elle n'est pas rejetée et qu'elle est considérée comme une réalité de fait.

L'intégration au milieu du travail est l'objet de prises de positions qui, dans ce milieu même, se distinguent surtout à partir des catégories de personnel. Ainsi, chez les employé-e-s des deux secteurs, l'expérience d'intégration n'a pas été nécessairement facile. Cela entraîne parfois un souhait d'intervention de la part de l'école. Quant à l'institutionnalisation de la probation, elle semble susciter autant de méfiance que d'intérêt. Chez le personnel d'encadrement et de direction, on a une vision plutôt positive de l'intégration actuelle des jeunes au marché du travail - lorsqu'elle se produit. Contrairement à ce que nous aviors supposé, l'intervention de l'école face aux cas difficiles est entrevue comme possible, bien que des réserves y soient apportées. Quant à la probation, elle n'apparaît pas porteuse de situations nouvelles. On notera enfin un clivage de positions par secteur d'activité, les difficultés d'intégration en équipement motorisé étant identifiées comme des difficultés techniques. En commerce et secrétariat, on sait par ailleurs que les problèmes identifiés se rapportent beaucoup à la maîtrise du français.

Quand on rapproche les deux milieux, on découvre que la réalité de l'intégration n'est pas traduite de la même façon et que, de plus, c'est en découpant le milieu de travail entre ses différentes catégories qu'on voit exactement où loge l'insatisfaction et la nature de celle-ci. Devant les cas d'intégration mal réussie, nous trouvons que le milieu scolaire souhaite, moins intensément que nous l'avions imaginé, intervenir auprès des jeunes ou auprès du milieu concret où ils travaillent. Dans le milieu du travail par contre, nous remarquons une plus grande disposition que prévue à voir l'école intervenir, malgré toutes les réserves qu'on y met. Globalement, on peut en déduire que les deux milieux se rejoignent dans une position commune qui veut, lorsqu'elle est souhaitée, limiter la portée d'une telle intervention.

CHAPITRE 6

L'INFLUENCE DU MARCHE DU TRAVAIL

Les relations existant entre l'école et le marché du travail paraissent particulièrement évidentes et tangibles lorsqu'on s'intéresse au secteur de la formation professionnelle. Au cours de cette analyse, nous avons eu diverses occasions de repérer des signes concrets de ces relations. Dans le chapitre que nous entamons maintenant, nous voulons nous arrêter à la façon dont sont perçus deux aspects interreliés de cette influence qu'exerce le marché du travail sur la formation professionnelle. Comme on le sait, cette dernière est découpée en options et en profils correspondant plus ou moins étroitement à des secteurs d'activité économique. Sous l'effet de nombreux facteurs relevant de niveaux différents d'explication de la réalité, ces secteurs évoluent, prennent de l'expansion, se contractent et parfois disparaissent après une stagnation plus ou moins longue ou, au contraire, reprennent de la vigueur. Bref, ils présentent pour l'embauche des ouvertures en quantité variable selon l'état de l'économie.

Quand l'école ouvre ou ferme des options, elle fait une certaine évaluation des besoins en main-d'oeuvre se manifestant dans les secteurs de l'économie correspondant, soit au niveau local, régional ou national. Idéalement, l'ouverture des options devrait rejoindre à la fois les besoins en main-d'oeuvre et les demandes de formation de la clientèle scolaire. Or, on sait que ce point de rencontre est extrêmement difficile à établir, surtout en période de crise et, conséquemment, de fortes fluctuations de l'économie.

Nous verrons quelle ligne d'action à prendre se dessine, dans les attentes, en rapport avec l'orientation professionnelle. Doit-on toujours s'en tenir aux choix personnels ou faut-il plutôt canaliser la demande de formation en fonction des besoins variables

des différents secteurs du marché du travail? Spécialement en période de crise, peut-on ou doit-on s'attendre à ce que les choix de formation soient plus déterminés par l'évolution du marché du travail?

Les variations du marché du travail sont aussi attribuables aux effets de l'évolution technologique. En retour, la crise que traverse l'économie oblige à trouver des solutions techniques nouvelles dans tous les secteurs de la production. L'innovation technologique devient donc un facteur essentiel d'explication des variations de la demande quantitative et qualitative de main d'oeuvre. Elle fait pression sur les contenus de formation pour qu'ils intègrent les produits ou procédés en voie d'être adoptés sur le marché du travail.

Dans la première section de ce chapitre, nous analyserons les attentes relatives à l'orientation professionnelle des jeunes, compte tenu du contexte économique dans lequel nous nous trouvons. On retrouvera ici la question des intérêts personnels des jeunes analysés sous un angle différent par rapport à ce que nous avons vu précédemment[1]. Dans la deuxième section, l'analyse portera sur la réponse attendue, de la part de l'école, face aux exigences de l'évolution technologique. Dans l'ensemble, il ressortira de l'analyse que les attentes se partagent entre une façon de considérer la formation professionnelle comme passive ou au contraire comme un ingrédient actif face aux variations de toutes sortes que connaît le marché du travail.

---

1. Voir la section 3.2 du troisième chapitre. Les intérêts personnels étaient alors considérés parmi les critères servant à définir la clientèle. Dans cette nouvelle section, ils seront considérés par rapport aux conséquences des choix d'orientation, compte tenu des fluctuations du marché du travail.

6.1 L'orientation scolaire et professionnelle

Au premier chapitre, on a vu à quel point le facteur du choix personnel était considéré dans la délimitation de la clientèle potentielle du secteur professionnel. En abordant maintenant la réalité sous un autre angle et en examinant les facteurs devant entrer en ligne de compte dans l'orientation des élèves, on constate un certain changement dans les prises de positions. Les intérêts personnels ne doivent plus déterminer de façon exclusive l'orientation et les besoins ou exigences du marché du travail doivent être placés dans la balance. Dans les deux milieux, on croit que ces deux facteurs doivent s'ajuster l'un à l'autre mais, à l'intérieur de certaines catégories, on peut déceler une certaine prépondérance accordée à l'un plutôt qu'à l'autre. Au plan de l'intervention, nous remarquerons une forte convergence entre les deux milieux, autour de l'idée d'informer et de diversifier les stratégies d'orientation pour prémunir les jeunes contre les effets négatifs des variations de la demande sur le marché du travail. La perspective du contingentement - qui ne s'oppose pas aux modes d'intervention évoqués - est l'objet de divergences très claires comme moyens de réagir aux fluctuations du marché. Enfin, il émerge des attentes de chacun des deux milieux que la formation professionnelle peut être en elle-même un moyen de résister au sous-emploi et de stimuler l'activité économique.

6.1.1 Le milieu scolaire

Le milieu scolaire entrevoit le processus d'orientation des jeunes comme devant prendre en compte le facteur des exigences du marché du travail et celui des exigences ou intérêts personnels. Chacune des catégories met un accent qui lui est particulier sur la relation pouvant exister entre ces deux facteurs. Le per-

sonnel enseignant, surtout dans le champ du commerce et secrétariat, paraît spécialement sensible aux exigences du marché du travail alors que le personnel d'encadrement et de direction l'est surtout aux intérêts personnels. Les professionnels des services d'orientation voient de leur côté ces deux facteurs dans une relation dynamique, sans que l'un ne prédomine sur l'autre. Dans l'ensemble du milieu scolaire, on remarque une préoccupation pour diversifier les stratégies d'orientation de façon à mieux contourner les fluctuations du marché. Parallèlement à cette vision où la formation professionnelle s'ajuste aux données de la réalité du travail, on trouve la conception d'une formation professionnelle comme facteur actif dans la vie économique.

Chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat, on accorde de l'importance au facteur que représentent les contraintes ou exigences du marché du travail, de même qu'au facteur des intérêts personnels des jeunes. Il semble cependant que les attentes soient plus orientées vers une valorisation du premier que du deuxième facteur. Ainsi, les exigences du marché du travail apparaissent comme devant exercer un poids plus lourd dans le processus de décision menant au choix professionnel. En tenant compte de ces exigences, il faudrait surtout orienter les jeunes vers les métiers et les professions d'avenir, vers les secteurs de pointe. Le souci de considérer davantage le facteur des exigences du marché du travail nous paraît être expliqué dans les attentes, par le fait qu'il serait plus déterminant et que les intérêts personnels, malléables, peuvent y être adaptés.

> *Je ne crois pas qu'on doive dépenser des fortunes pour former des gens qui s'orientent directement vers le chômage nous prétexte que c'est leur goût. Si leur goût, c'est de s'orienter dans un domaine où il n'y a pas de travail, leur goût, c'est peut-être de ne pas travailler (...) Il ne faut pas axer l'orienta-*

tion sur faire ce que l'on aime, mais aimer ce que l'on fait. Il faut habituer les élèves à se motiver à aimer ce qu'ils auront à choisir. (E.6)

Cela porte notre réflexion à un autre niveau où entre en jeu le modèle auquel se rattache notre société et notre économie. Les attentes qui sont ici en question illustrent non seulement l'importance mais surtout la détermination de l'économie dans toutes les sphères de la vie, à commencer par les études et le travail et ce qui les accompagne au plan des valeurs.

Pour s'assurer contre les risques d'une orientation incertaine ou erronnée, sous l'angle de l'un ou de l'autre de ces facteurs, on a proposé que l'intervention menée auprès des jeunes pour les aider dans leur démarche d'orientation soit repensée. Plus précisément, il serait indiqué de leur fournir plus de services pour les éclairer et les assister dans leur processus de décision. A côté de cet accroissement de la quantité des services d'orientation offerts, on pourrait aussi introduire un souci de diversifier les stratégies. Il s'agirait de faire valoir l'intérêt d'envisager un ensemble de voies à suivre plutôt que d'axer le choix sur une seule possibilité, celle-ci devant être la seule valable et excluant toute possibilité d'erreur.

A notre avis, ce dernier point de vue s'harmonise bien avec l'idée défendue plus haut d'adapter les goûts et les dispositions personnels aux contraintes du marché du travail. Il propose en définitive une application concrète et flexible à un tel principe en laissant plus d'espace au facteur des intérêts personnels.

D'après les enseignants en équipement motorisé, le processus d'orientation doit tenir compte des deux facteurs mentionnés. Les

avis sont cependant partagés entre le fait d'accorder la prédominance à l'un plutôt qu'à l'autre. Si l'on doit accorder la prédominance aux intérêts personnels, c'est parce qu'on s'en trouve plus qualifié, plus satisfait professionnellement. Le choix du métier est comparé au mariage: il faut aimer.

> *Il faut se sentir heureux dans ce qu'on fait. Je leur dis souvent: "C'est comme si vous mariez une fille. Si vous vous aperceviez avant de vous marier qu'il y a quelque chose qui ne va pas, ne la mariez pas. Si vous n'avez pas d'affinités et que ça ne fonctionne pas entre vous autres, pensez-y bien (...) Si vous voyez que le travail ça ne vous plaît pas, vous ne voyez pas d'avenir là-dedans, changez de branche tout de suite. Les gars, pensez à votre affaire, votre avenir en dépend". C'est bien beau former des gars mais c'est pas une production qu'on fait toi (...) Il y a toujours une question d'humain là-dedans!* (E.11)

Quant à la prédominance accordée aux exigences du marché du travail, elle s'appuie surtout sur un point de vue qualitatif. Dès l'étape de la formation professionnelle, les jeunes doivent être exposés aux côtés rébarbatifs du métier et non pas uniquement à ses côtés les plus attrayants. Tôt ou tard, le test devra se faire et l'on est convaincu qu'il vaut mieux tôt que tard.

Devant les fluctuations du marché du travail et leurs répercussions sur l'orientation scolaire et professionnelle en termes d'exigences quantitatives, les enseignants réagissent de diverses façons. Se disant que le blocage du marché du travail ne peut être définitif car il s'agit d'un secteur vital pour l'économie, on adopte la position qu'il serait préférable d'agir au plan de la formation. On pourrait en ce sens encourager les élèves à prolonger leur formation de manière à atteindre à plus de polyvalence. Une formation en équipement motorisé, affirme-t-on, se combine avantageusement à une formation en soudure ou en électricité. Par conséquent, les dangers de chômage seront d'autant réduits.

Sur ce plan d'action, le maintien d'une formation professionnelle de base à l'école secondaire est perçu comme essentiel. Un tel type de formation devrait permettre aux jeunes de se recycler au besoin, ce qui est considéré comme le meilleur moyen de s'adapter aux fluctuations du marché du travail. Mais il y a plus: une formation professionnelle de base ou générale permet d'accéder à la pratique du métier. Or celle-ci apparaît comme le meilleur outil de vérifier et d'ajuster ses choix. En d'autres mots, c'est en donnant une ouverture large plutôt que spécialisée sur la pratique d'un métier qu'on préparerait le mieux aux fluctuations du marché du travail. Sous une nouvelle forme, nous voyons donc réapparaître ici les arguments déjà développés à propos du style que doit adopter la formation professionnelle[1].

L'action est aussi entrevue au plan de l'orientation professionnelle en tant que telle. Le personnel responsable de l'orientation en milieu scolaire devrait se tenir mieux informé, communiquer davantage avec le milieu du travail. En général, il y aurait lieu, de la part du milieu scolaire, de prévenir les élèves lorsque leur choix les portent vers des secteurs d'emploi saturés ou en voie de le devenir. Enfin, il faudrait mettre au point une stratégie alternative, développer un deuxième domaine d'intérêts professionnels, plutôt que d'élaborer le choix autour d'une seule et unique possibilité. L'orientation en fonction des goûts et intérêts personnels se présente alors comme une tendance plutôt que comme une contrainte.

> *L'étudiant qui fait ce qu'il aime, c'est mieux mais c'est pas toujours possible. En prenant quelque chose qu'il aime un peu moins, il peut finir par aimer ça. On ne fait pas toujours la même chose (dans la vie). On peut tendre à répondre aux goûts.* (E.13)

Le personnel non enseignant adopte, dans ses attentes en la matière, des positions qui ne convergent pas exactement avec celles du personnel

---

1. Voir la section 3.4 du troisième chapitre

enseignant mais qui présentent beaucoup de convergence interne. Précisons d'abord que, selon ses attentes, le facteur des intérêts personnels et celui des exigences du marché du travail doivent être pris en considération dans la démarche d'orientation. De plus, le deuxième facteur est jugé important aussi bien sous son aspect qualitatif que sous son aspect quantitatif. Plus concrètement, cela veut dire qu'il ne suffit pas de se préoccuper des fluctuations et du degré de saturation atteint dans tel secteur d'emploi mais qu'il faut en outre rendre les jeunes sensibles aux standards de qualité que le marché du travail attend du point de vue de la formation professionnelle pour occuper telle fonction.

> *En constatant les exigences, certains démissionnent. On ne peut pas faire d'erreurs sur le marché du travail. Si les élèves sont venus au commerce comme si c'était une poubelle, ils manquent leur coup. Ils doivent entrer sur le marché du travail avec des meilleures connaissances de base.* (E.8)

La prise en considération de ces exigences qualitatives ramène de nouveau à l'avant-scène la question de la qualité de la formation professionnelle dispensée à l'école secondaire que nous avons abordée sous d'autres points de vue déjà.

Dans les attentes du personnel d'encadrement et de direction, on note une préférence pour les intérêts personnels comme facteur influençant l'orientation. Cette préférence est justifiée par l'argument que toute formation a une valeur pour l'individu et que cette valeur est transportable à d'autres domaines que celui auquel elle correspond directement. Nous croyons de notre côté que cet argument mérite d'être relativisé: dépendant du contexte, du degré de spécialisation, des tendances du marché, etc., la valeur socialement reconnue d'une formation change. Pour l'individu lui-même, c'est évidemment d'un autre type de valorisation dont il s'agit mais qui peut aussi changer.

La préférence pour le facteur des intérêts personnels entraîne des conséquences pratiques sur l'organisation scolaire. En particulier, elle suppose des choix précis en termes d'ouverture et de fermeture d'options. Comment le personnel d'encadrement et de direction envisage-t-il cette question, compte tenu des tendances qui par ailleurs se manifestent sur le marché du travail? En fait, il entrevoit son action sous le mode d'un compromis. Celui-ci exclut d'abord le contingentement, du moins sous forme stricte ou absolue. Il semblerait, en effet, contradictoire d'accorder une préférence aux intérêts personnels et de les nier en même temps. Si cela ne "frustre pas trop", l'idée du contingentement peut être acceptable. Quoiqu'il en soit, dit-on, un certain contingentement s'opère de lui-même. Contrairement à ce qui se passait il y a encore peu d'années, les élèves font des choix en calculant les probabilités d'emploi et les risques de chômage. Il nous apparaît ainsi que le facteur des intérêts personnels n'a pas perdu son influence dans les décisions des jeunes mais que celle-ci se traduit d'une façon nouvelle par un désir plus vif de se trouver une place - et non pas nécessairement sa place - pour s'insérer sur le marché du travail.

La réponse rigide aux ouvertures du marché du travail que représentent les mesures strictes de contingentement doit, selon des attentes, être remplacée par une autre, plus souple et plus adaptée. Celle-ci paraît toutefois complexe. Car, alors qu'on veut répondre aux intérêts personnels des jeunes, on pense que l'organisation scolaire ne doit pas s'accrocher à des options qui sont encore en demande, qui ne sont plus du tout rentables sur le marché du travail et dont certaines ne l'ont été que provisoirement. Ce fut le cas, par exemple, des spécialisations en secrétariat médical et juridique. Comme nous pouvons le constater, c'est le problème de l'impossibilité de prévoir réellement les besoins en main-d'oeuvre qui refait surface et qu'il faut dépasser.

Dans les attentes exprimées, la recherche du compromis essaie de tenir compte de toutes les données de la situation à la fois. Ceci amène à considérer les jeunes et leurs intérêts en fonction du milieu réel où ils se trouvent mais sans les y enfermer. On veut qu'ils puissent satisfaire leur désir de mobilité. C'est là une simple question d'égalité des chances.

> *Si on s'arrête aux ressources locales, on n'offrirait qu'une seule option ici dans la région. Ça serait l'assistance sociale. Parce qu'il n'y a pas beaucoup d'industries et de commerces. Mais il y a beaucoup d'assistance sociale.* (E.16)

> *Si on attache trop d'importance aux ressources disponibles dans le milieu des entreprises, une région défavorisée de ce côté-là pourrait l'être du côté de la formation. Tous les étudiants ont un même droit à la formation quelque soit leur région de provenance (...) Si nos étudiants vivent dans une région défavorisée, il ne faut pas les pénaliser et ne pas leur donner de formation.* (E.18)

Concrètement, c'est là que réside fondamentalement le compromis, il faudrait trouver les options qui, à la fois, peuvent correspondre aux intérêts des jeunes et à la vocation économique de la région, cette vocation n'étant pas conçue d'une façon statique mais dynamique. L'organisation des options ne doit donc pas suivre de trop près les ressources actuellement disponibles.

> *Du côté social, l'école a un rôle à jouer. Pour développer une région, il faut une main-d'oeuvre qualifiée. C'est le moteur du développement. Plus une population est scolarisée, meilleur est son développement.* (E.18)

En termes clairs, si la formation professionnelle devait absolument correspondre aux ressources locales disponibles, ce serait le cercle vicieux de l'inégalité du développement avec ses effets négatifs pour les régions les plus dépourvues.

Comme nous le voyons, l'examen des facteurs intervenant dans l'orientation scolaire et professionnelle ouvre une perspective très large mettant en jeu une série complexe de problèmes. Les attentes des professionnels des services d'orientation se rapprochent par certains points de celles que l'analyse vient de dégager pour le personnel d'encadrement et de direction. Avant de les décrire, nous préciserons que ce groupe d'agents scolaires s'est défini une approche dans son intervention professionnelle qui fournit une trame de fond aux attentes sur cette question particulière. Cette approche s'intègrera donc à l'analyse des attentes.

Selon cette approche, l'intervention auprès des jeunes dans leur processus d'orientation se démarque de la tradition du "counselling" habituel qui s'appuie sur une approche psychologique[1]. Il n'est plus question de faire découvrir aux élèves leurs goûts, dispositions, intérêts aptitudes par rapport à un métier ou une profession mais de leur faire connaître la réalité concrète de ce métier ou de cette profession et de voir s'ils peuvent y ajuster leur hiérarchie des valeurs. C'est une approche basée sur le compromis. Au lieu de centrer l'intervention sur l'individu, on la centre sur une relation dynamique entre l'individu et le travail.

> *On s'est rendu compte que, pour que l'orientation devienne plus efficace, il fallait se tourner vers une vocation plus sociale que psychologique (...) La formation qu'on avait dans ce temps-là préconisait la connaissance du counselling. On laissait le marché du travail à d'autres. On s'est dit qu'en orientation, le marché du travail est la dimension la plus importante. Il faut s'impli-*

1 Cette tradition est à la base de la formation qui est offerte au niveau universitaire à la population qui fréquente les cours en orientation scolaire et professionnelle. C'est du moins le cas pour la grande région de Québec.

quer dans le milieu. Il faut le connaître, identifier les besoins et les indiquer à l'individu pour qu'il fasse un compromis entre ces besoins et ses valeurs à lui. (E.20)

Ainsi définie, il est inévitable que l'intervention tienne compte autant du facteur des exigences du marché du travail que de celui des intérêts personnels. Il faut remarquer cependant que ces exigences ne sont pas perçues de façon statique ou définitive. Par leur formation, les individus peuvent apporter un dynamisme nouveau dans les ressources existantes, ce qui à la longue peut modifier les exigences du marché du travail en suscitant une demande de main-d'oeuvre dans des secteurs nouveaux ou dans des secteurs paralysés sous l'effet de la crise. La réalité du travail existante n'est pas une limite mais un point de départ.

Cela débouche sur une autre caractéristique des attentes de cette catégorie. La diversification des stratégies individuelles d'orientation y est présentée comme une clef indispensable, comme un moyen efficace d'éviter les risques liés au sous-emploi. Il est souligné que cette diversification est déjà devenue un fait. Les jeunes ont ainsi commencé depuis quelque temps à modifier leurs pratiques dans leur orientation.

On constate qu'il y a beaucoup plus de monde qui sort des sentiers battus. Le monde commence à en savoir plus. Ils commencent à nous demander: "mon projet c'est ça, quelles sont les matières scolaires pour aller dans telle technique?" (...) D'année en année, on constate que ce n'est plus les mêmes numéros de programme qui s'en vont. On commence à avoir du monde dans les choix rares. Ils font des sacrifices de mobilité. Le monde commence à se rendre compte qu'en allant dehors des fois, ils peuvent avoir une bonne formation (...) Ça commence à se diversifier. Les gens commencent à penser à des choix qu'ils peuvent utiliser dans le milieu. Ça, c'est

intéressant. Avant, ils ne s'interrogeaient pas sur la nature des emplois. Tous les emplois étaient bons (...) Les jeunes, de plus en plus, pensent à se donner une formation générale avancée avant de prendre un cours professionnel. (E.20)

Parallèlement à la nécessité de diversification dans les stratégies individuelles, les professionnels des services d'orientation soulignent que l'organisation scolaire doit elle aussi changer. Il importerait donc de remettre en question les options qui ne conduisent plus à l'embauche. Selon ce point de vue, on ne doit plus orienter pour maintenir des clientèles qui justifient le maintien du personnel en place. Il serait temps de donner un coup de barre vers des options plus prometteuses. Malgré l'attrait de cette proposition, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous interroger sur son "applicabilité". Face aux effets conjugués de la crise économique et de la baisse de la population étudiante, de telles mesures seraient sûrement lourdes de conséquences, en milieu enseignant plus particulièrement. Pourtant, nous ne pouvons négliger les effets positifs qui en résulteraient probablement.

Finalement, dans ce nouveau processus d'orientation, l'accent semble être placé davantage qu'il ne l'a été jusqu'à maintenant sur le travail et sur une connaissance du marché du travail. C'est pourquoi celle-ci paraît être un outil de première nécessité qui vient remplacer la connaissance du psychisme et des motivations individuelles qui prévalait antérieurement. Les intérêts personnels ne sont pas éliminés: ils sont restitués dans la démarche d'orientation.

Devant le problème de l'orientation des jeunes, compte tenu des débouchés existant sur le marché du travail, le milieu scolaire entretient des attentes qui, dans un premier temps, se regroupent autour d'une position commune. Ainsi, on admet qu'il faut tenir compte des exigences du marché et, aussi, des intérêts personnels des jeunes. Les pratiques entrevues en conséquence de cette position de départ sont cependant variables. Le personnel enseignant est partagé: d'un côté, il juge nécessaire une intervention sur les choix des jeunes à travers des services d'orientation plus développés, plus présents (commerce et secrétariat); de l'autre, il souhaite une intervention de ce type et, de plus, une action sur la formation pour la rendre plus adaptée aux exigences du marché (équipement motorisé). C'est donc un changement d'ordre quantitatif que l'on souhaite dans le premier cas et qualitatif dans le deuxième cas. Les positions du personnel non enseignant se caractérisent par la conviction qu'il faut agir sur la répartition même de l'enseignement professionnel en répondant aux besoins régionaux dans le respect du principe de l'égalité des chances et en misant sur la formation comme moteur de développement économique et social. Il croit également en un nouveau style d'intervention auprès des jeunes dans leur démarche d'orientation, cela étant particulièrement le fait des professionnels de l'orientation. Dans l'ensemble, le milieu scolaire s'avère donc partagé entre le désir de se conformer à l'évolution du marché du travail en modifiant en douceur les choix des jeunes ou en y adaptant davantage la formation et celui de modifier tant soit peu le cours de cette évolution en utilisant la formation professionnelle d'une façon plus indépendante du marché du travail.

6.1.2 Le milieu du travail

Dans toutes les catégories composant le milieu de travail, il est admis dans les attentes que l'orientation doit s'appuyer sur les deux facteurs déjà mentionnés. Dans cet ensemble, les

employées de bureau se distinguent en accordant une importance très nette aux intérêts personnels. Face aux variations du marché du travail pouvant faire obstacle à l'actualisation des choix professionnels, on souhaite que la population étudiante, soit mieux informée et qu'elle soit amenée à diversifier ses projets. La limitation de l'accès à certains champs de formation par voie de contingentement ne représente pas une solution unanimement désirée. Chez le personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé, cette hypothèse est absente et l'on trouve même l'opposé, c'est-à-dire que la formation professionnelle est entrevue comme moyen de stimuler le développement économique.

Les employées de bureau sont portées à considérer l'orientation comme un processus où doivent entrer en ligne de compte les deux facteurs, celui des intérêts personnels et celui des contraintes présentées par le marché du travail. Elles sont cependant quasi unanimes à souhaiter que les intérêts personnels puissent l'emporter dans le choix des jeunes. Cette position est justifiée par l'importance d'aimer le travail qu'on fait dans la vie et par les conséquences que cela entraîne selon que c'est le cas ou non.

Malgré les restrictions qui, selon l'orientation professionnelle choisie, peuvent se poser à l'embauche, le fait de pouvoir choisir librement son métier ou sa profession apparaît supérieur, comme valeur, au fait d'échapper à la menace du chômage et à ses conséquences. Seul un avis diffère dans cet ensemble, insistant davantage sur le facteur des exigences du marché et laissant à d'autres sphères que celle du travail la possibilité de satisfaire les intérêts personnels.

S'il n'y a pas d'emploi, ça donne quoi de de suivre un cours? Pour dire que tu as

un cours là-dedans? Tu peux toujours te contenter pour ta culture personnelle de suivre des cours du soir. (E.34)

Nous avons affaire à deux types de raisonnement très différents et révélant deux conceptions du travail différentes. L'un prétend que le travail doit représenter en lui-même un intérêt pour l'individu. L'autre prétend que ce n'est pas essentiel et que le travail n'a pas à rejoindre nécessairement les intérêts personnels, ceux-ci pouvant être satisfaits par des voies compensatoires - si l'on tient compte que le travail occupe la plus grande partie de notre emploi du temps. Sans pouvoir approfondir cette distinction, nous pensons qu'elle a une certaine consonnance avec le partage des attentes que nous avons remarqué quant à l'utilité de la formation générale pour les individus.[1]

Dans les situations où les fluctuations du marché du travail feraient déboucher les choix professionnels sur un cul-de-sac, les réactions des employées de bureau sont diversifiées. Elles sont, pour la plupart, défavorables au contingentement des options. Se disant qu'un secteur aujourd'hui saturé peut débloquer dans un avenir rapproché ou que la détermination individuelle peut venir à bout de tous les obstacles ou, encore, que le contingentement peut avoir des effets aussi néfastes que ceux qu'il cherche à éviter, elles continuent de miser sur les intérêts personnels.

Si on ferme les portes, l'étudiant va être désorienté beaucoup plus (...) On doit le prévenir et le laisser libre de faire son choix. Si lui veut, si lui décide de s'orienter dans telle option, les options doivent rester ouvertes. Si on avait fermé l'option de secrétariat parce qu'il n'y en avait pas beaucoup qui se trouvaient

---

1. Voir à ce sujet la section 3.5 du troisième chapitre.

du travail, j'aurais été désorientée un peu. Où j'aurais été? J'aurais eu un autre choix à faire mais il me semble que ça aurait été difficile. (E.32)

Certaines croient cependant que le contingentement a une raison d'être et qu'il pousse à des compromis qui peuvent être profitables à la longue, comparativement au sort que plusieurs connaissent aujourd'hui.

Ça ne donne rien de former des étudiants qui vont se retrouver dans la rue. C'est pas mal le cas partout maintenant. Contingenter ça donne peut-être la possibilité à la personne de faire au moins quelque chose, en espérant que son deuxième choix ne sera pas contingenté non plus, qu'elle va être capable de trouver des débouchés là-dedans, en espérant qu'elle va avoir un emploi même si ce n'est pas tout à fait ce qu'elle aurait préféré faire dans la vie. (E.37)

Au point de vue de l'intervention qui a pour fins l'orientation des élèves, les attentes soulignent l'importance d'explorer les aptitudes et les intérêts, de chercher à diversifier les choix. Développer le sens d'une stratégie alternative apparaît comme le meilleur moyen de contourner la situation de resserrement du marché du travail. Pour notre part, cela nous semble cohérent avec les attentes exprimées plus haut quant à la nécessité de tenir compte des intérêts personnels et aussi des exigences du marché du travail.

Les employés de garage, comme dans la catégorie précédente, veulent que l'orientation s'appuie sur les deux facteurs déjà mentionnés. Leurs attentes se distinguent cependant par la préoccupation qui y est véhiculée de tenir compte des exigences qualitatives aussi bien que quantitatives du marché du travail. En choisissant le métier de mécanicien, le jeune doit accepter qu'il va se salir les mains, qu'il fera face aux contraintes de la productivité, etc...

Il doit connaître tout cela autant que le degré d'ouverture de l'embauche dans son secteur. Sinon, c'est la réalité qui se chargera de le lui apprendre. Peut-être à ses dépens.

Si on ne répond pas aux exigences qualitatives, on pourra être éliminé rapidement vu le caractère aigu de la concurrence pour le peu de postes de travail qui s'ouvrent sur le marché. La réponse aux exigences qualitatives, comme on le devine, fait appel à la dimension de socialisation dont nous rappelons qu'elle est souhaitée dans la formation professionnelle, par cette catégorie et par toutes les autres d'ailleurs[1].

Quant à l'idée du contingentement, elle suscite des réactions nettement partagées. La moitié y est contraire et pense qu'il faut laisser jouer le libre choix quelle que soit la situation, en ayant soin de prévenir les élèves. L'autre moitié y consent comme moyen d'éviter le spectre de chômage qui se dresse à la sortie de l'école.

> *Il y en a beaucoup qui se réveillent, ils sortent de l'école, puis il n'y a plus de débouchés comme il y en avait. Ils se font avoir pendant le temps qu'ils apprennent, ils se font faire une passe. Ils sont partis avec l'idée qu'il y avait du travail, mais rendus à l'autre bout, il n'y en a plus.* (E.53)

Pourtant, l'examen de ce témoignage nous place devant une difficulté: comment contingenter quand on ne peut pas faire de prévisions? Or, la rapidité des fluctuations ne rend-elle pas les prévisions encore plus fragiles et incertaines? S'il devient quasi impossible de prévoir, les jeunes n'en prendront-ils pas encore une fois le plus dur contrecoup?

---

1. Voir la section 4.1.3 du quatrième chapitre.

L'information auprès des jeunes et un effort pour développer des stratégies d'orientation diversifiées ont été suggérés comme moyens de contrôler les effets de ces fluctuations du marché. À noter au passage que, dans les attentes, l'idée d'une stratégie d'orientation basée sur la diversité peut aller de pair ou non avec l'idée du contingentement. Finalement, on a fait voir que, au-delà de toutes ces mesures ou précautions dans le processus d'orientation lui-même, la véritable solution se trouve au plan économique et ... politique.

> *Ça ne donne rien de prendre un métier que tu ne peux pas exercer. Tu perds ton temps. Ça, c'est des cycles comme dans la construction. On ne peut pas attendre à chômer pendant cinq ans: on s'oriente autrement. Mais, la solution, ça serait d'équilibrer l'économie du pays pour promouvoir l'emploi. C'est de créer de l'emploi.* (E.54)

Le personnel d'encadrement et de direction, en commerce et secrétariat adopte des positions où il est clair que les deux facteurs en cause doivent être considérés dans la démarche d'orientation. Par contre, les opinions se divisent quant au fait d'accorder une prédominance à l'un plutôt qu'à l'autre. Pour la moitié d'entre elles, les opinions mettent de l'avant les intérêts personnels et leurs effets sur l'activité professionnelle.

> *C'est bien beau le marché du travail mais si la personne n'aime pas son travail, c'est très difficile.* (E.42)
>
> *Par exemple, si une personne n'a jamais aimé l'informatique, même si on lui dit: "tu devrais aller là, il y a beaucoup d'ouvertures là-dedans", elle pourra y aller mais elle ne sera jamais fière de son ouvrage.* (E.45)

Les autres penchent du côté du facteur constitué par les exigences du marché du travail. Parfois, c'est avec une fermeté remarquable qu'elles s'expriment en ce sens.

On doit orienter selon les exigences du marché du travail, que ça plaise ou non à l'étudiant quand il est à l'école. Il sera peut-être bien content plus tard. C'est beau donner de la formation, mais ça sert à quoi et où? Si l'alignement est pas donné en fonction des exigences du marché du travail et de l'entreprise, on manque le bateau. (E.44)

Pour surmonter le problème de la saturation de certains secteurs et des fluctuations du marché du travail en général, les points de vue sont plutôt favorables, dans cette catégorie, au contingentement des options. Certains même, qui faisaient prévaloir les intérêts personnels dans l'orientation regardent le contingentement comme une solution. Entre deux maux, il faut choisir le moindre: le contingentement est moins pire que le chômage. Il est donc préférable de restreindre l'accès à certaines options ou même de les fermer tout simplement. Plus irréductibles, quelques points de vue persistent à ce qu'on s'en remette d'abord et surtout aux intérêts personnels: les aptitudes et la volonté à réussir serviront alors de critères de "sélection naturelle".

C'est la qualité qui va l'emporter. Les meilleurs vont émerger. Il ne faut pas fermer la porte. (E.51)

De notre côté, nous nous interrogeons sur le sort réservé aux autres qui ne réussissent pas. Ne se retrouveront-ils pas engagés dans une double impasse: scolaire et sociale?

En dehors de l'éventualité du contingentement comme formule d'ajustement des clientèles scolaires à la situation du marché, d'autres types d'action ont été proposés dans les attentes. A l'instar des autres catégories, une information la plus précise possible, sur les débouchés réels ou probables, apparaît comme une précaution à assurer. La mise au point de mécanismes de réorientation pour ceux et celles qui en éprouvent le besoin s'ajoute aux mesures

envisagées pour la démarche d'orientation. Néanmoins, on suggère qu'il faut aussi faire porter les efforts sur la formation elle-même. En maintenant un caractère "général" à la formation professionnelle et en appuyant cette dernière sur une bonne formation générale, on dispose du meilleur moyen pour faire contrepoids et s'ajuster rapidement aux variations de la demande sur le marché du travail.

Il nous semble à propos d'introduire ici une distinction entre certaines notions souvent associées. Pour résister aux fluctuations de la demande de main-d'oeuvre, on entend aussi parler de la polyvalence de l'emploi. Mais ce qu'on appelle polyvalence de l'emploi n'est pas le pendant nécessaire de la polyvalence de la formation. La polyvalence de l'emploi est souvent un ajustement qui fait suite aux coupures ou aux non renouvellements de postes de travail. Elle peut aussi mener à une déqualification des tâches de nature diverse pouvant être regroupées et ajoutées à un poste de travail initial. A notre avis, ce type de polyvalence équivaut à une conséquence des fluctuations de la demande. A chaque fois qu'un nouveau poste de travail "polyvalent" apparaît, il faut donc se demander quelle part d'emplois disparus il recouvre. Finalement, la polyvalence de l'emploi est sans doute une notion qui, autant que celle de polyvalence de la formation, doit être examinée et clarifiée.

En équipement motorisé, le personnel d'encadrement et de direction estime qu'on doit considérer les deux facteurs dans l'orientation des élèves. De plus, les avis se partagent également sur la prédominance à donner à l'un ou à l'autre. Notons que c'est surtout le personnel de direction qui fait prédominer les intérêts personnels.

Les attentes de cette catégorie présentent une caractéristique que nous n'avons pas trouvée ailleurs. Elle tient dans l'argument que même si les intérêts peuvent faire l'objet de compromis dans l'espoir de décrocher un emploi, ils ne peuvent pas être ignorés. Car, un choix basé sur les intérêts personnels sera plus fiable dans le présent et dans l'avenir.

> *Quand quelqu'un est dans une ligne qu'il aime, ça va beaucoup mieux que s'il fait cela de reculons! S'il est pas intéressé, s'il fait ça juste pour la paye, il sera pas intéressé aux nouvelles découvertes, à se recycler dans sa ligne.* (E.68)

C'est donc plus que la stabilité de la main-d'oeuvre, c'est la stabilité de la qualité de la main-d'oeuvre qui est en jeu dans le processus d'orientation. En ce sens, les positions qui veulent tenir compte des intérêts personnels et celles qui veulent tenir compte des exigences qualitatives du marché du travail se rejoignent.

Imposer le contingentement pour répondre aux fluctuations du marché du travail n'est pas une perspective dominante dans les attentes. Cela n'est pas nécessaire, pense-t-on, parce que les jeunes sont à l'affût des ouvertures et "s'auto-contingentent" s'ils constatent qu'il n'y en a pas. En plus, cela pourrait être néfaste. Le manque d'ouvertures dans une région donnée ne saurait être invoqué comme obstacle à la formation professionnelle. Pourquoi ne pas concevoir les choses autrement, la formation professionnelle agissant comme moteur de l'activité économique?

> *Si l'école ne forme pas dans un domaine parce qu'il n'y a pas de débouchés dans la région, c'est certain que la région ne se développera pas, parce qu'il n'y a personne, parce que à un moment donné on ne voit plus rien qu'une affaire. Peut-être qu'un étudiant qui sort de l'école, qui va travailler un peu ailleurs*

dans son domaine peut se dire: "je reviens dans ma région". Il a de bonnes connaissances, il prend de l'expérience là-bas, c'est un homme qui se tire d'affaire, c'est un bâtisseur. Il peut bâtir quelque chose dans sa région. (E.65)

Evidemment, lorsque le blocage est généralisé, il y a lieu de reconsidérer un tel raisonnement. Mais, peut-être s'agit-il de l'ajuster à cet autre niveau de réalité et non de le rejeter? Si la formation n'élimine pas le chômage, elle n'est certainement pas défavorable au développement économique. Si la formation ne débouche pas sur l'emploi à court terme, rien ne dit qu'elle ne soit pas valable ni rentable à long terme. Bref, la leçon que nous pouvons en tirer, c'est que l'école ne doit pas ouvrir ou fermer des options en vertu de la situation immédiate du marché du travail.

Enfin, une autre position inédite est apparue dans les attentes de cette catégorie. Elle veut que le service militaire soit utilisé pour amener les jeunes à l'exercice d'un métier dans un cadre structuré. En même temps, "ça les redresserait", ce qui ferait d'une pierre deux coups. Sans nous étendre là-dessus, nous devons pourtant reconnaître que ce type de proposition n'est pas nouveau et que les pratiques qui y correspondent au plan réel ne sont pas nouvelles non plus. Dans l'histoire, les périodes de crise et de chômage se sont toujours associées au développement de l'appareil militaire et cela oblige à nous interroger sur le sens des guerres dans l'économie. Même s'il n'est pas pertinent d'approfondir une telle question dans le cadre de cette étude, elle mérite au moins d'être posée.

Pour en revenir directement à notre sujet, nous constatons que la publicité faite incidemment sur les forces armées mise très fort sur les intérêts personnels, les projets de carrière, le sens du risque et de l'aventure comme façon de se distinguer. Cela nous

indique le pouvoir qu'a le marché du travail - dont fait partie le secteur militaire - à transposer ses besoins dans le langage des intérêts personnels. Cette transposition doit ainsi nous faire réfléchir sur le danger qu'il y aurait à opposer radicalement les deux facteurs que nous avons considérés face au processus d'orientation.

En somme, le milieu du travail présente, sur la question de l'orientation en regard des contraintes du marché du travail une convergence sur quelques positions de base. D'abord, l'idée de tenir compte du facteur des exigences du marché du travail et des intérêts personnels est acceptée partout, mais l'insistance qu'on pourra mettre sur l'un plutôt que sur l'autre est loin d'être négligeable. Deuxièmement, l'intérêt pour les formules de contingentement est partout partagé, sauf, chez le personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé où elles n'apparaissent pas comme des éléments de solution. Le contingentement est accepté selon qu'on considère ses inconvénients à court terme comme surmontables ou non à long terme. Ajoutons en dernier lieu qu'une action sur la formation elle-même ne s'affirme que très peu dans les positions analysées ici, soit qu'on veuille la modifier pour la rendre plus adaptable, soit qu'on veuille s'en servir pour modifier les données du marché du travail lui-même.

Le milieu scolaire et le milieu du travail souhaitent donc que les jeunes s'orientent à partir de leurs intérêts et des exigences du marché, certaines catégories privilégiant l'un ou l'autre de ces facteurs. Dans les deux milieux, on découvre que le contingentement des options ne bénéficie pas d'un accord généralisé: il est critiqué et même rejeté. Mais, dans les deux milieux, on découvre que les services apportés aux jeunes dans leur demande d'orientation devraient les amener à diversifier et à modifier au besoin leur

choix. A notre avis, d'un point à l'autre, la distance n'est pas très grande puisque l'offre du marché du travail demeure décisive. A ce sujet, l'approche des professionnels de l'orientation en milieu scolaire est sans doute le meilleur exemple de position mitoyenne. Enfin, une action au niveau de la formation est aussi souhaitée, davantage en milieu scolaire qu'en milieu de travail, comme on pouvait s'y attendre. On n'oubliera pas cependant toutes les attentes pour rendre la formation plus adaptée au marché du travail: plus longue, plus polyvalente, plus pratique, etc... l'idée de recourir à la formation comme moyen de développement perce dans les deux milieux mais ne s'impose pas cependant.

6.2 Les exigences de l'évolution technologique

Ce thème est certainement l'un de ceux qui ont suscité le plus de convergence dans les attentes entre les deux milieux de même qu'entre les catégories qui les constituent dans les deux champs de formation. De plus, ce thème est certainement celui qui provoque les critiques les plus vives, surtout en milieu de travail. La capacité de l'école à suivre l'évolution technologique est un des critères les plus importants, sinon le plus important, à partir desquels la formation professionnelle est jugée comme préparant adéquatement ou non les jeunes au marché du travail. Comme nous l'avons vu au deuxième chapitre, à propos des tâches, on veut que l'école suive cette évolution mais non sans réserves: elle doit maintenir une certaine distance, justifiée différemment selon les catégories.

Si l'école n'a pas le choix de suivre ou de ne pas suivre l'évolution technologique, elle a cependant des choix importants à faire sur la façon de le faire. Les attentes seront donc plus nuancées à ce sujet. Elles seront même parfois confuses car les paramè-

tres servant à mesurer ou à qualifier cette distance sont peu définis. Parce que l'innovation technologique apparaît elle-même une réalité imprécise, on a peine à se situer par rapport à elle. Tout au long de cette partie de l'analyse, nous pourrons donc observer que les attentes oscillent constamment entre deux conceptions de l'innovation technologique. L'une renverrait à la compréhension et à l'application de principes scientifiques nouveaux dans la production. L'autre se rapporterait plutôt à la pénétration des produits nouveaux sur le marché, mais ne reflétant pas nécessairement des principes scientifiques nouveaux.

Enfin, devant la démarche à entreprendre pour tenir compte de l'évolution de la technologie, nous constaterons que les attentes du milieu scolaire sont fortement marquées par les obstacles éventuels et que celles du milieu du travail sont plutôt marquées par les avantages qui en découleraient.

6.2.1 Le milieu scolaire

D'emblée, le milieu scolaire se montre d'accord pour que la formation professionnelle des jeunes s'adapte au rythme de l'évolution technologique. Il constate cependant que le chemin pour y arriver est semé d'obstacles et de difficultés. Dans son ensemble, le milieu scolaire voit qu'il est nécessaire de délimiter une base pour l'action à entreprendre en ce sens: suivre l'évolution technologique ne signifie donc pas s'attacher à toutes les manifestations concrètes et particulières de cette évolution. Parmi les moyens considérés pour mettre l'enseignement professionnel à l'heure de l'innovation technologique, le recyclage et le perfectionnement du personnel enseignant fait l'objet d'attentes divergentes suivant les catégories. Chez le personnel enseignant

lui-même, on sent une préférence pour les formules orientées vers les ressources qu'offre le milieu du travail. Chez le personnel non enseignant, en particulier le personnel d'encadrement et de direction, on exprime des réticences par rapport à cette voie de solution qui apparaît plutôt complexe à exploiter.

En commerce et secrétariat, le personnel enseignant n'émet aucun doute ni aucune objection sur le fait que l'école suive le rythme de l'évolution de la technologie et, comme on l'aura deviné, c'est l'introduction de l'informatique qui est ici l'enjeu principal. Pourtant, on nous fait voir qu'il existe de nombreux obstacles sur le chemin à prendre pour y arriver et qu'il faut aussi mettre une certaine réserve dans ce mouvement.

Le premier des obstacles entrevus se situe au niveau des programmes existants. Malgré la meilleure bonne volonté, les programmes actuels ne sont pas conçus pour permettre de suivre cette évolution. Les programmes sont conçus en rapport avec les fonctions de travail traditionnelles et en rapport avec une organisation du travail traditionnelle. Par ailleurs, même si l'on reconnaît des limites aux programmes actuels, on ne considère pas qu'il faille les abandonner: ils comportent les notions de base qui sont essentielles. Or, certains restent convaincus qu'une formation professionnelle de base est encore le meilleur moyen d'adaptation à l'innovation technologique. Nous sentons donc que l'innovation technologique provoque une tension qui n'est pas encore absorbée, elle exerce une pression de l'extérieur. En d'autres termes, elle n'est pas encore intégrée puisqu'elle se différencie, ou s'oppose même, aux notions dites de base.

Un autre obstacle vient du personnel enseignant lui-même. Actuellement, il ne serait pas prêt à cela. En moyenne, il a vieilli au

cours des dernières années et ce vieillissement apparaît comme une menace à la capacité et à la facilité à suivre l'évolution technologique. Pourtant, ajouterions-nous, le vieillissement n'est pas seulement une réalité d'ordre chronologique et individuel: il vient aussi des conditions dans lesquelles on travaille.

Des moyens ont été proposés pour perfectionner et mettre à jour le personnel enseignant. Le stage en milieu de travail est probablement le moyen qui suscite le plus d'intérêt.

> *Je suis prête à sacrifier mes vacances pour faire des stages.* (E.17)

Comme pour l'élève, nous constatons que le stage est perçu comme un moyen de voir autre chose que ce qui se passe dans l'univers de l'école et d'établir un contact réaliste avec le marché du travail.[1]

> *J'aimerais bien passer une couple de semaines dans l'industrie pour voir quelle utilisation ils font de l'équipement. Je sais ce qui se passe dans certaines industries quand je rencontre les représentants. Je détesterais pas vivre là quelques semaines pour faire le travail que les employés font, pour savoir de quoi je parle quand je présente ça aux étudiants.*

Mais, on prend soin de préciser que n'importe quel stage ne sera pas nécessairement l'occasion d'un progrès. Le stage doit comporter un certain défi, une occasion de découvrir du nouveau, surtout si l'objectif fondamentalement recherché est l'adaptation à l'innovation technologique. Dès lors, l'entreprise d'accueil devra présenter dans son organisation et dans ses fonctions de travail des caractéristiques qui deviendront l'objet d'apprentissages pour l'enseignant ou l'enseignante.

---

1 - Précisons que le stage étudiant en milieu de travail est aussi suggéré comme un des moyens de mieux suivre l'évolution de la technologie.

Le perfectionnement sous forme de retour aux études semble être moins prisé et il nous est facile de saisir pourquoi. Pour l'enseignant ou l'enseignante qui a une expérience de travail assez longue - c'est maintenant le cas de la majorité - et diversifiée, une nouvelle phase de formation de type scolaire présente peu d'intérêt. On y expose surtout de la théorie, dit-on, et ce n'est pas de théorie dont on a besoin mais plutôt de se familiariser avec les façons de faire maintenant adoptées sur le marché du travail.

> *Moi, j'aurais voulu avoir quelque chose de pratique dans le milieu. Au point de vue de l'enseignement, il me semble que j'ai beaucoup expérimenté. Je peux avoir des conseils de quelqu'un d'autre, mais pas des cours assidus comme ça. J'aimerais mieux aller voir sur place.* (E.7)

On a avancé que le retour aux études pour fins de perfectionnement est plus valorisé et désiré après quelques années d'enseignement dans une discipline. Après un certain nombre d'années, quand on sent que ses ressources personnelles commencent à baisser, on éprouve un besoin de perfectionnement. Si on reporte trop longtemps l'échéance, et c'est l'interprétation que nous inspire l'analyse des attentes, les choses se passent comme si on finissait par s'engourdir, par s'habituer à fonctionner à un niveau d'efficacité à la baisse. Le perfectionnement du personnel enseignant par le retour aux études devrait donc pouvoir se réaliser à ce moment propice qu'il s'agirait d'abord de situer dans le temps et où il serait le plus à même de combler des besoins réels[1].

---

1. Sans doute ce moment critique n'est pas le même pour tout le monde mais, à l'observation des faits, ne pourrait-on pas trouver un certain nombre de constantes qui permettraient d'aboutir au même résultat.

Cette position au sujet du perfectionnement mérite d'être éclairée et commentée quelque peu à partir des faits. On doit en effet se rappeler que, lors de la mise en place de l'enseignement professionnel dans le cadre des polyvalentes, le personnel enseignant a été recruté en grande partie au sein même des entreprises. Les individus concernés avaient une formation prise au niveau des métiers ou des techniques à laquelle s'ajoutaient des années d'expérience. Leur propre cheminement scolaire et professionnel s'est donc opéré en dehors de la sphère d'influence de l'université. D'un autre point de vue, on peut se demander ce que les programmes universitaires actuels auraient à offrir pour contribuer au perfectionnement des enseignant-e-s du secondaire en matière d'innovation technologique. Leur peu d'attirance pour cette formule se comprend donc doublement.

Dans l'adaptation au rythme de l'évolution technologique se produisant par le marché du travail, le milieu scolaire fait face à une autre limitation qui est celle de l'équipement. Dans les attentes du pesonnel enseignant de ce champ de formation, il est clair que l'école ne peut pas acquérir toutes les nouveautés. Mais il ne peut pas toutes les ignorer non plus.

> *Une question de budget entre en ligne de compte. L'équipement c'est un moyen. On ne peut pas penser avoir toujours le dernier gadget. On ne s'en sortira jamais. L'évolution est réellement rapide qu'au bout d'un an, il y a toujours quelque chose de nouveau. Même au bout de six mois. Il ne faut pas se dire que parce que ça change trop vite, on n'aura aucune acquisition qui se fera dans l'école. Il faut absolument que les étudiants soient mis en contact avec les nouveaux instruments de travail de leur milieu.* (E.6)

Au fond, la règle à suivre paraît être de trouver l'équipement de base ou l'équipement suffisant qui constitue un instrumen. efficace pour atteindre les objectifs poursuivis, d'après ce qu'indique ce point de vue. La ques-

tion de l'équipement est certainement le meilleur exemple d'obstacle évoqué à propos de l'effort de l'école à suivre l'innovation technologique. C'est aussi le meilleur exemple des réserves que l'on veut apporter dans cet effort pour éviter qu'il ne se dispense inutilement.

Enfin, les attentes soulignent le problème de la centralisation et des lenteurs administratives. Entre le temps où, au centre, la réaction se sera fait sentir et où les programmes auront été élaborés et le temps où dans les régions ils seront mis en vigueur, l'évolution aura eu le temps d'aller loin. Dans un ordre voisin d'idées, on relève le problème des différences régionales: la réponse à l'innovation conçue au centre sera-t-elle adaptée aux besoins particuliers des régions?

En bref, les obstacles et les difficultés à surmonter ne manquent pas. Mais, on affirme chez le personnel enseignant en commerce et secrétariat que les attentes pour une adaptation à l'évolution technologique ne font pas défaut non plus.

En équipement motorisé, on trouve dans les attentes un accord général sur le fait que la technologie évolue rapidement et que l'école se doit de la suivre ou, tout au moins, d'essayer et de donner un enseignement autant que possible adapté à cette évolution. Certains veulent cependant ne pas se bercer d'illusions là-dessus: l'école a peine à suivre ce mouvement.

> *L'industrie nous dépasse très rapidement. Eux autres, ça va vite mais, nous autres on est lent. On ne peut pas enseigner l'innovation, on ne sait même pas ce qu'elle est, il n'y a pas assez de temps mis là-dessus pour faire quelque chose de valable. En matière d'innovations, il y en a beaucoup. C'est quand même tout l'ensemble de l'automobile qui a évolué. Du côté de l'électronique, il y combien de "gadgets" qu'on n'avait pas et qu'on a aujourd'hui. Tout ça, ça nous dépasse puis on travaille là-dessus!* (É.9)

Pourtant, "il faut suivre" et l'on s'appuie sur divers arguments pour soutenir cette position. On pense que l'école doit préparer l'élève à continuellement faire face au changement dans son activité professionnelle. Pour l'autre, on anticipe les exigences de productivité de l'entreprise. Un mécanicien ignorant des innovations technologiques ne sera pas efficace: incapable ou trop lent pour détecter et réparer les problèmes, il ne sera pas rentable sur le marché du travail. Au contraire, un individu formé en fonction de l'évolution technologique devrait effectuer un travail économique au point de vue du client. Ainsi, nous voyons que la chaîne des arguments favorables à ce que la formation professionnelle s'adapte à l'évolution technologique relie plusieurs composantes de la réalité économique.

Jusqu'où l'école devra-t-elle aller en ce sens? Dans les attentes, certains avis, corroborés à d'autres niveaux du milieu enseignant[1], laissent clairement entendre qu'il n'est pas indispensable que l'école cherche à assimiler et à transmettre toute l'innovation technologique. Comme nous avons pu le voir pour l'autre champ de formation, il s'agirait de définir une base fonctionnelle, un noyau de connaissances portant sur l'innovation et pouvant être transposé ou appliqué aux innovations particulières, lesquelles sont multipliables indéfiniment. Donc, nul besoin de faire la chasse aux innovations au pluriel. Il suffit de saisir les clés pour la compréhension des principes de ces nouveautés.

Pour prendre ce mouvement et le suivre, la formation et le recyclage du personnel enseignant sont posés comme des conditions essentielles. A ce sujet, les attentes proposent différents moyens d'action parmi lesquels nous pouvons noter une préférence très nette pour le recyclage et la formation en industrie.

---

1 Par exemple, par l'Association des Professeurs en Equipement motorisé du Québec.

Il y en a qui retournent sur les bancs de l'école pour aller chercher leurs crédits. Ça ne fait rien qu'augmenter les salaires. C'est bon, mais pour aller chercher certaines connaissances...? Moi, je veux apprendre de quoi. Le recyclage en industrie, ça vaut bien plus que les quarante-cinq heures que l'université va me donner. Parce que dans une compagnie, ils sont mieux qu'à l'université. Ils ont les équipements que l'université n'aurait pas les moyens d'acheter, ils ont le laboratoire, ils ont tout ce qu'il faut. Là, tu n'es pas sur un nuage mais tu as les deux pieds sur terre. Tu vois exactement ce qui se passe et c'est à ça qu'il faut revenir. C'est bon d'être intellectuel, d'être cultivé. Je n'ai rien contre ça (...) Mais, du métier, tu vas chercher ça dans le travail qui est manuel mais qui est scientifique pareil. (E.11)

Autrement dit, si l'institution scolaire veut récupérer le retard qu'elle a face à l'évolution technologique, il est préférable de ne pas se tourner vers une autre institution scolaire, probablement elle aussi en retard, mais plutôt vers les lieux mêmes où apparaît l'innovation. Le perfectionnement du personnel enseignant par voie scolaire passerait donc à côté de l'évolution technologique bien qu'il soit considéré efficace pour atteindre des objectifs d'un autre ordre.

Ce sont surtout les stages et les cliniques qui semblent être les plus appréciés. Au cours de ces expériences, les enseignants peuvent prendre connaissance des équipements nouveaux qui, parfois, n'ont pas encore pénétré le marché. Ils ont aussi, disent-ils l'occasion d'échanger entre eux et de vivre des situations d'enseignement mutuel. Avec les stages, des problèmes d'organisation et des problèmes budgétaires restent à surmonter mais nous sentons qu'un intérêt non équivoque se manifeste dans cette direction chez le personnel enseignant. Des contacts informels existant déjà entre les enseignants et le milieu des entreprises, ce mode de perfectionnement apparaît comme celui qui représente le plus de continuité ou d'affinité avec la réalité vécue.

A côté de la formation ou du recyclage en industrie, certaines attentes font voir l'importance d'autres moyens d'action pour améliorer la qualité globale des ressources pédagogiques, cela sous-tendant que la dimension technique ne peut être isolée et développée séparément des autres. Aussi, il n'y aurait pas que du perfectionnement technique à prendre mais encore du perfectionnement pédagogique. Cela pourrait se faire par un retour aux études ou tout simplement par un temps d'arrêt. De tels souhaits partent du sentiment que l'enseignement ne saurait être un mouvement continu. A tous les niveaux, la formule de la sabbatique semble éveiller un intérêt. Les besoins de formation sont également situés dans une perspective historique. Peut-être sont-ils encore plus impérieux, ainsi que le donnent à penser quelques témoignages, que de nombreux individus auraient été lancés un peu à la hâte dans des tâches d'enseignement pour répondre au rythme de croissance du réseau des polyvalentes. Aujourd'hui, il faudrait en conséquence restaurer et renouveler les ressources pédagogiques. Sous ce rapport, deux principes se dégagent de l'analyse: former à un niveau convenable au préalable et accorder un temps d'arrêt après un cycle d'enseignement.

Le fait de suivre l'évolution de la technologie se produisant sur le marché du travail apparaît, aux yeux du personnel d'encadrement et de direction, comme une nécessité. Cette nécessité se trouve justifiée du point de vue de l'insertion professionnelle des jeunes: une formation professionnelle ayant intégré cet aspect offre l'avantage d'accroître les possibilités d'emploi à la sortie de l'école. De plus, une réponse adaptée à l'évolution technologique donne des résultats qui, en retour, se font sentir sur l'école elle-même. La formation étant plus efficace pour l'embauche, il est à prévoir que les clientèles se maintiendront au sein de l'institution scolaire publique. Sinon, elles iront ailleurs. C'est donc la survie du secteur de l'enseignement professionnel et de chacun

des champs de formation qui en dépend. Ces deux aspects de la justification de la nécessité de suivre l'évolution technologique paraissent liés: s'il n'y a plus d'emploi pour les élèves, on évalue que les chances sont fortes qu'il n'y ait plus d'élèves pour les professeurs. Un tel point de vue sous-estime, à notre avis, le facteur de la crise économique sur la baisse de la demande de main-d'oeuvre. La part du chômage des jeunes attribuable à l'inefficacité de la formation n'est certes pas la plus considérable.

Toutefois, les attentes montrent que non seulement cette réponse est limitée mais qu'elle doit aussi se limiter, c'est-à-dire se donner des balises ou des critères. L'aspect imposé de ces limites vient en partie des raisons financières. L'équipement permettant de suivre l'innovation est coûteux et varié. Dès lors, il devient quasi-impossible pour l'école de se le procurer. Les limites financières atteignent,en outre, les ressources pédagogiques dont le recyclage ou le perfectionnement se trouvent à être plus ou moins bloqués. Pour pallier à ces limites, on propose que la formule de la formation en milieu de travail soit considérée. Enfin, le jeu complexe des décisions politiques qui pèse sur les choix à faire pour aller dans la direction indiquée par l'évolution technologique ralentissent encore la réaction de l'école. Comme les budgets locaux sont dépendants de ceux de l'ensemble du système scolaire et que, à ce niveau, des coupures substantielles ont été pratiquées sous l'effet de la crise budgétaire vécue dans l'appareil d'Etat, on s'inquiète de l'ampleur et de la rapidité de la réponse que l'école peut apporter aux exigences de l'évolution technologique.

S'il est admis dans les attentes, que l'école doit suivre cette évolution de plus près qu'elle ne le fait, c'est plutôt à titre de tendance. Si, au contraire, on prenait cet objectif comme un impératif absolu, on risquerait de passer outre à certaines réalités présentes non négligeables. Sans chercher à être à la fine

pointe de l'évolution, affirme-t-on, l'école peut s'efforcer de suivre davantage, en acceptant d'avance qu'elle sera dépassée.

> *Elle sera parfois dépassée parce que l'industrie et le commerce sont libres d'aller au rythme qu'ils désirent. L'école n'est pas toujours en mesure, financièrement d'abord, et ensuite au point de vue de la formation, du recyclage des maîtres, de suivre continuellement. Autrement il faudrait que les maîtres soient aussi longtemps en recyclage qu'ils sont à dispenser des cours ou bien qu'ils cèdent leur place à d'autres. Il y a toujours une question de droit à gagner sa vie et puis il y a toujours une question de reconnaissance envers l'individu qui a donné X années de sa vie et à qui on ne peut pas dire: "écoute, tu n'es plus bon, il faut quelqu'un d'autre".* (E.16)

Parmi ces réalités, on mentionne également la nature variable du milieu de travail concret dans lequel vont déboucher les jeunes. Toutes les entreprises n'étant pas au même point face au développement de la technologie dans leur secteur, il deviendrait dangereux d'éliminer de l'enseignement certaines techniques considérées anciennes. En privant les élèves d'un savoir encore utile, on pourrait du même coup les priver de certaines chances d'accéder au marché du travail. Jusqu'à un certain point, on récolterait des effets opposés à ceux visés.

A part les critères extrinsèques comme celui des ressources financières, les critères intrinsèques suggérés pour guider l'école dans ses choix face à l'évolution technologique tiennent aux considérations suivantes. D'abord, l'école doit ne pas perdre de vue qu'au-delà du foisonnement des nouveautés technologiques concrètes, il y a une base de connaissance qui est relativement stable et sur laquelle doit prioritairement porter le contenu des enseignements. Ensuite, les choix doivent répondre à la fois aux objectifs d'apprentissage et à ce qui est utilisé et non pas à des technologies dont

l'existence ne serait pas significative sur le marché du travail. Parmi les objectifs d'apprentissage, notons la capacité à développer une méthode de travail qui rende l'individu autonome dans le milieu où il exercera son métier.

Pour répondre à l'évolution technologique, le perfectionnement des maîtres représente une solution de premier ordre. Absolument indispensable, le perfectionnement, tel que décrit dans les attentes du personnel d'encadrement et de direction, comporte un double aspect: il est scientifique aussi bien que technique. On veut dire par là que pour bien saisir la technique et les technologies nouvelles, le personnel enseignant devra s'outiller d'une formation de type scientifique, base de la compréhension de l'évolution technologique. En tenant compte de l'ancienneté de la moyenne du corps enseignant, le bagage de formation acquis avant les années 70 ne serait plus apte à leur faire suivre cette évolution. Un renouvellement des connaissances devrait donc être assuré.

Au plan des modalités concrètes de réalisation du perfectionnement, le stage en milieu de travail est perçu comme une solution intéressante mais complexe à mettre en oeuvre. D'une part, des contraintes venant de l'organisation scolaire en limitent l'application. Elles se compliquent, d'autre part, de certains facteurs agissant au niveau des mentalités.

> *Les stages sur semaine, c'est dur. On a des choix vicieux à faire. Il faut faire des suppléances. Il y a des groupes d'élèves qui ne peuvent pas être laissés facilement. En fin de semaine et pendant les vacances? Le soir, c'est fini.* (E.8)

Pourtant, on estime important et urgent que le personnel enseignant s'ajuste au rythme de l'évolution technologique parce qu'il constitue un maillon stratégique dans le changement que doit

connaître l'école. Or, ses capacités de réaction au changement tiennent en bonne partie à l'état des mentalités sur la question.

> *Il faudra que les enseignants abandonnent leur chasses-gardées parce qu'ils vont de toute façon les perdre éventuellement. Les profs de commerce n'auront plus d'élèves s'ils continuent d'enseigner comme ils enseignent. Les élèves se placeront plus et vont aller vers des écoles privées. La même chose en équipement motorisé. Il va falloir que les enseignants changent de mentalité.*

Encore une fois, nous devons dire que l'on fait reposer sur les pratiques et les mentalités du personnel enseignant une part excessive de l'explication du chômage des jeunes. Ce témoignage a cependant l'intérêt d'illustrer le degré d'importance attaché aux réactions des enseignants et des enseignantes face aux exigences de l'évolution technologique.

Avant de passer à une autre catégorie de personnel, il nous faut signaler, dans les attentes que nous venons d'analyser, une certaine part d'incohérence entre la nature du perfectionnement souhaité et les moyens pour y arriver. Ainsi, d'un côté, on juge nécessaire une formation de type "scientifique" mais lorsqu'il est question des moyens de l'assurer, on se tourne vers les stages. On propose donc un renouvellement où la formation théorique joue un rôle fondamental, tout en pensant y arriver par des modalités concrètes où c'est effectivement la formation pratique qui domine. Dans l'éventualité d'une action réelle, ce manque d'ajustement entre les fins et les moyens risque d'entraîner des effets négatifs et ceux-ci pourront à leur tour déboucher sur de l'insatisfaction à l'égard du perfectionnement lui-même.

Au sein du personnel non-enseignant, les attentes des professionnels des services d'orientation occupent une position particulière sur laquelle nos commentaires seront plutôt brefs à cause du peu de données disponibles sur le sujet. Dans cette catégorie, on soutient que l'école ne doit pas suivre mais, idéalement, devancer l'évolution technologique qu'on rencontre sur le marché du travail. Or, comme on suppose qu'elle n'y arrivera jamais avec les ressources financières limitées que sont les siennes, elle devrait alors se tourner vers la formation en milieu de travail. D'où l'avantage de certaines formules de formation en milieu de travail.

> *Le milieu du travail évolue plus vite que le milieu scolaire. Il évolue plus vite pour être rentable. C'est impossible pour l'école d'évoluer aussi vite. Elle prend du retard. On forme des jeunes à des méthodes et avec des outils qui ne sont plus bons (...) Le milieu scolaire s'équipe avec du matériel déjà dépassé. Il est toujours en retard de cinq ou dix ans (...) Les commissions scolaires n'ont pas d'argent pour renouveler leur équipement: ça n'est pas rentable (...) L'école ne pourra jamais devancer ou être au moins égale d'où la nécessité d'une formation complémentaire: l'école donne une base et laisse l'industrie se débrouiller avec le reste parce que les besoins sont dans l'industrie. Ils ne sont pas dans l'école.* (E.19)

Dans ces attentes, le complément de formation en entreprise se voit donc justifié doublement car non seulement est-ce le milieu du travail qui est en avance,mais c'est également lui qui manifeste des besoins de formation à l'égard de la main-d'oeuvre pour ses propres fins de rentabilité. Au fond, on nous propose que, si l'évolution technologique est d'abord rentable pour l'entreprise, il serait normal que l'adaptation à cette évolution vienne en partie de

l'entreprise. Rappelons que si cette adaptation s'effectuait selon la formule complémentaire dont il a déjà été question, l'école et le marché du travail se partageraient la formation. S'il s'agissait de la formule mixte, la formation serait simplement poursuivie ou accompagnée de stages en milieu de travail[1]. En somme, une telle façon de suivre l'évolution de la technologie présenterait plus de souplesse qu'une adaptation générale et systématique de la formation appelant une réorganisation de tout l'appareil scolaire. En dépit de leurs avantages, on estime que les formules mixte et complémentaire doivent faire l'objet d'analyse et d'expérimentation avant d'être appliquées.

De façon unanime, le milieu scolaire voit comme nécessaire sinon inévitable que la formation professionnelle se mette au rythme de l'évolution technologique que l'on connaît sur le marché du travail. Une fois cela posé, le personnel enseignant de même que le personnel d'encadrement et de direction perçoivent de nombreux obstacles mais aussi des avantages à suivre de plus près cette évolution, l'avantage ultime étant de maintenir à l'école sa clientèle selon le personnel d'encadrement et de direction. Face à l'étendue d'un tel projet et face aux limites et obstacles qui entravent sa réalisation, on estime qu'il faut bien préciser et restreindre les objectifs. Il faut suivre l'évolution technologique en empruntant un chemin qu'on aura pris soin de baliser. Dans l'ordre des moyens, le perfectionnement des maîtres a été l'objet d'une attention particulière. Alors qu'il se manifeste une attraction chez le personnel enseignant pour un perfectionnement en industrie afin de découvrir les produits ou procédés nouveaux, le personnel d'encadrement et de direction s'intéresse à une approche qui touche les bases mêmes de la formation. Dans ce tableau, les professionnels des services d'orientation occupent des positions qui se distinguent. Ainsi, ce

---

1. La formule complémentaire ainsi que la formule mixte sont présentées dans la section 3.1 du troisième chapitre.

n'est pas suivre mais devancer l'évolution technologique qu'il faudrait faire, idéalement. Pour s'en approcher le plus possible dans la pratique, un certain transfert de la formation professionnelle vers le milieu du travail apparaît comme une solution à explorer.

6.2.2 Le milieu du travail

Autant qu'en milieu scolaire, on est totalement d'accord, en milieu de travail, avec l'idée que l'école doit suivre l'évolution technologique. Pourtant, si elle doit s'engager dans cette voie, ce n'est pas aveuglément, en prenant pour acquis tout ce qui est nouveau et en rejetant tout ce qui est dépassé. Une telle réaction ne serait pas conforme à la réalité du travail qui n'est pas uniforme de ce point de vue.

L'analyse des attentes des employées de bureau et des employés de garage montrera que seuls des avantages sont attribués à l'innovation technologique affectant les différentes tâches concernées. Par ailleurs, la formation professionnelle initiale n'apparaît pas toujours suffisante pour permettre d'y répondre convenablement. Chez le personnel d'encadrement et de direction, on justifie la réponse de l'école à l'évolution technologique du point de vue de l'embauche des jeunes et l'on s'interroge sur les façons qu'elle peut adopter pour concrétiser cette réponse. Certaines prises de position dans cette catégorie, souligneront à leur tour les limites de la formation professionnelle initiale à cet égard.

Face à l'évolution technologique qui atteint de plein fouet le secteur où elles travaillent et les tâches auxquelles elles sont affectées, les employées de bureau ont une position unanime dans leurs attentes. Il faut suivre cette évolution technologique: on n'a pas le choix de toute manière. Il faut le faire, précisent les attentes, à l'intérieur d'un certain nombre de considérations.

D'abord, l'école doit tenter de suivre l'évolution tout en sachant que c'est un objectif difficile d'accès. Elle rencontre des limites importantes, surtout d'ordre monétaire. Ces limites seraient-elles inexistantes qu'il resterait inutile de vouloir coller absolument au rythme de l'évolution technologique actuelle. Il est donc préférable de ne pas chercher à tout prendre et à tout retenir des résultats de cette évolution. Le faire entraînerait des inconvénients comme celui de chambarder trop souvent la structure des programmes: ceux-ci doivent être prévisibles pour les étudiants et ils doivent conserver une certaine stabilité.

Face à la rapidité du rythme de l'évolution technologique, il reste à l'école à se délimiter une base, à se fixer certains seuils au point de vue des contenus de formation et de l'équipement.

> *Plus ça va, plus on va vers l'informatique, une partie de la formation devrait toucher à l'informatique (...) Ils devraient donner une base pour que l'étudiant soit capable de connaître ce qui existe sur le marché du travail. Il n'est pas obligé de savoir tout faire avec les écrans cathodiques, par exemple. Nous autres, on sait pas tout faire avec ces écrans-là. Il y a toujours des choses nouvelles qu'on peut faire.* (E.32)

> *L'étudiant doit voir un peu de tout. Il faut que ça soit fonctionnel pour lui, sans être trop compliqué. Qu'il y ait de tout, même si c'est pas un ordinateur très avancé, même si c'est moins rapide, moins puissant.* (E.34)

Au pire, si l'école ne peut pas offrir le nouvel équipement technique pour l'apprentissage, elle doit au moins informer sur ce qui existe de plus récent.

Nous soulignons au passage une certaine ambivalence dans les attentes. D'un côté, on dit parfois que l'école doit suivre le plus

possible l'évolution technologique et avoir ce qu'il y a de plus nouveau. De l'autre, on consent à ce que cela se fasse à partir d'équipements qui ne sont pas eux-mêmes le produit le plus récent de cette évolution. En d'autres termes, l'école doit suivre l'évolution technologique à retardement. Il y a là une certaine contradiction qui déborde le cadre de la pensée pour rejoindre le niveau de la réalité. Bien qu'elle soit un milieu de formation technique, l'école n'est pas un lieu d'innovation technique, elle n'est pas activement présente là où cette innovation prend forme et elle n'a pas les moyens financiers de s'en rapprocher. Plutôt que de contradiction, nous devrions alors parler d'une difficulté d'articuler deux aspects peut-être indûment séparés dans la réalité, soit la formation et l'innovation.

Quoi qu'il en soit, l'école a un long chemin à parcourir pour rattraper cette évolution, selon ce que rappellent certaines attentes.

> *Les étudiants qui suivent un cours de formation dans l'informatique, ils savent travailler sur un "key punch" qui sert à perforer les cartes. Ça n'existe plus dans beaucoup d'entreprises. C'est bien dommage à dire. C'est sûr que c'est des améliorations qui coûtent très cher. Je sais que le gouvernement est plus ou moins d'accord. Mais, aux Etats-Unis, les écrans cathodiques et les mini-ordinateurs, il y en a pratiquement dans toutes les écoles. Ici, ça friotionne, ça tiraille. J'ai entendu dire que ça allait peut-être commencer à être intégré. Veux veux pas, il faut se tenir à l'heure de pointe, il faut savoir ce qui se passe. Un étudiant qui étudie en informatique et qui a juste vu ce que c'était une perforatrice de cartes, eh bien les deux bras vont lui tomber quand il va arriver dans une entreprise parce que ça n'existe plus.* (E.37)

Dans ce rattrapage, elle doit éviter de mettre de côté tout ce qui peut paraître ancien mais qui existe encore dans une large mesure sur le marché. Ainsi, par exemple, d'après certains avis recueillis, les dossiers ne sont pas encore informatisés dans les cliniques et les bureaux de médecins. La formation doit donc aussi porter sur l'ouverture et le suivi de dossiers traditionnels.

Si elles observent et analysent leur propre expérience, les employées de bureau se montrent ouvertes à l'introduction d'éléments de nouveauté technologique dans leur environnement de travail immédiat. Toutes celles qui se sont penchées sur cette question voient des avantages aux applications de l'informatique: elles estiment avoir fait des apprentissages qui devraient les favoriser dans leur mobilité professionnelle, elles considèrent que leur rendement s'améliore, que des tâches routinières et fastidieuses disparaissent. Leurs attentes ne traduisent pas d'inquiétude face aux effets négatifs pouvant en découler à court ou à long terme, d'un point de vue individuel ou collectif (déqualification de certaines tâches, réduction du volume de la main-d'oeuvre dans le secteur, degré de risques encore incertain pour la santé et la sécurité au travail, etc.) Plusieurs facteurs pourraient être avancés pour tenter d'expliquer de telles positions: la bureautique est un phénomène relativement récent, le secteur en cause est morcelé entre une infinité d'entreprises qui embauchent une main-d'oeuvre très peu organisée dans l'ensemble. Pourtant, nous verrons que cette catégorie n'est pas seule à réagir comme elle réagit aux conséquences de l'innovation technologique sur le travail.

Avant d'analyser les attentes de ces catégories, mentionnons que, pour accorder la formation professionnelle au rythme de l'évolution technologique, le perfectionnement des maîtres a été, dans quelques cas, indiqué comme un moyen à prendre.

Le personnel des employés de garage est d'avis que l'école doit se tenir à la page et suivre l'innovation technologique.

Idéalement, elle devrait même la devancer mais on concède que c'est là un idéal inaccessible. C'est pour diverses raisons que l'école doit suivre cette évolution. Certaines attentes relèvent des motifs de productivité aux yeux de l'employeur.

> *Quand on arrive sur le marché du travail, l'employeur attend des résultats. C'est normal, c'est lui qui paye.*(E.54)

D'autres attentes font voir les désavantages, pour l'employeur d'arriver sur le marché du travail avec une formation déphasée: "être incapable de produire des résultats, c'est frustrant". Par contre, si on est capable de comprendre la technologie nouvelle, notamment dans le domaine de l'électronique, l'intérêt au travail augmente.

En réalité, l'école accuse un retard important. Celui-ci se manifeste davantage au niveau des méthodes de travail qu'au niveau des principes de base de l'équipement motorisé. Tel que commenté dans les attentes, ce retard semble s'expliquer par un manque de pratique et d'information sur les équipements récents. Une explication très intéressante à examiner au plan théorique a été proposée pour cerner l'origine de ce retard. On dit ainsi que le milieu de travail ne s'ouvre pas comme il le devrait au milieu scolaire.

> *Quand elle sort quelque chose de nouveau, une entreprise devrait la faire connaître au ministère de l'Education: "Ecoutez, on a telle affaire, adaptez-la aux écoles, montrez-leur ce qu'on a sorti de nouveau". Ça serait facile à ce moment-là pour les Commissions scolaires d'être à date, si chaque compagnie envoyait de l'information sur son nouveau bagage. Mais chaque compagnie garde ses affaires pour elle.* (E.55)

Ce serait la concurrence qui bloquerait le processus de diffusion de l'information devant atteindre le milieu de formation. Or, c'est précisément la concurrence qui pousse à accélérer toujours plus le rythme de l'évolution technologique, chaque groupe d'intérêts voulant se tailler une part toujours grandissante du marché. Comme nous pouvons le voir, la concurrence produit des effets inattendus et contradictoires car elle limite, d'un côté, le développement de la compétence professionnelle dont elle a besoin d'un autre côté.

Pour se mettre à l'heure de l'évolution technologique, on précise que l'école ne peut pas et ne doit pas donner une formation qui ne porterait que sur les nouveautés. Les secteurs d'activités sont inégaux entre eux et, de plus, certains milieux de travail concrets sont moins avancés que d'autres. Ce serait donc irréaliste de négliger totalement les technologies plus anciennes.

Pour les mécaniciens, la réponse aux exigences de l'évolution technologique ne peut pas venir seulement de la formation professionnelle initiale. L'ampleur et la rapidité de cette évolution obligent à la formation continue: cette dernière suppose une information au jour le jour sur les nombreuses innovations qui apparaissent régulièrement; elle suppose encore un programme d'enseignement dispensé en dehors du contexte immédiat du travail, avec des objectifs et des contenus spécifiques. Les avantages de la formation continue seraient nombreux, pour l'employeur autant que pour l'employé.

> *On devrait avoir la possibilité de retourner dans les écoles pour réapprendre ou apprendre le nouveau, sans être obligé tout le temps d'apprendre par nous-mêmes par la découverte. Parfois, l'employeur paye pour ça parce qu'on ne connaît pas suffisamment les nouvelles machines et qu'on fait des gaffes. Des fois, c'est l'employé qui paye la note aussi. Parfois, tu fais une pas trop grosse gaffe et ça coûte $10,000. Quand un employé sait qu'il fait ça, il est stressé après (...) Ça serait merveilleux pour les employeurs et les employés parce qu'un employé va devenir toujours plus compétent et plus rapidement parce qu'il va mettre immédiatement en pratique ce qu'il a appris. Ça va rester plus frais à l'esprit (...) L'employeur va avoir de meilleurs mécaniciens qui vont donner un meilleur rendement.* (E.54)

La formation continue se voit donc justifiée de divers points de vue complémentaires entre eux. Cette complémentarité est cependant parfois négligée lorsqu'il s'agit de mettre en application des projets

de formation continue[1]. La charge financière qu'elle représenterait pour l'employeur est souvent retenue comme motif faisant obstacle à de tels projets.

Enfin, pour suivre de plus près l'évolution technologique qu'on trouve sur le marché du travail, on peut relever dans les attentes un point de vue relativement original. Il met en évidence le facteur de l'expérience dans le bagage du personnel enseignant. Celui-ci devrait avoir, au préalable, une dizaine d'années d'expérience sur le marché du travail, sinon, il n'est pas considéré comme étant au fait de l'évolution qui s'y produit[2].

Dans le secteur du commerce et secrétariat, le personnel d'encadrement et de direction pense, pour la plupart, qu'il est nécessaire que l'école suive l'évolution technologique. En réalité, elle n'a pas le choix, si elle veut vraiment préparer les jeunes au marché du travail, comme sa mission l'exige. L'essentiel de l'adaptation attendue d'elle réside dans l'introduction de l'informatique dans la formation.

> *On n'a plus le choix aujourd'hui. Les banques sont informatisées, les entreprises vont l'être, on parle aujourd'hui d'informatiser les entreprises qui font un chiffre d'affaires de deux ou trois millions. Alors le jeune qui n'aura pas de formation en informatique va difficilement pouvoir se trouver un emploi, à moins que les entreprises décident de le former (...) Le jeune aujourd'hui ou toute personne qui va aller sur le marché du travail en 1990 ou plus tard devra d'abord penser informatique.* (E.49)

---

1. Consulter à ce sujet La Commission d'études sur la formation des adultes, 1982.

2. La norme traditionnelle suivie par le ministère de l'éducation se situe à trois ans.

C'est une question perçue comme urgente à régler, sinon, l'école va "manquer le bateau".

Quelques notes un peu discordantes se font entendre dans cet appel à suivre l'innovation technologique. En effet, certains points de vue mettent en évidence d'autres aspects qui seraient aussi importants et même davantage dans la formation professionnelle. Tel insiste sur le développement des attitudes et, en particulier, le sens de l'effort et de l'initiative au travail. Tel autre souligne l'importance d'initier globalement et concrètement les jeunes à un "domaine" d'activités; à côté de cela, se familiariser à une technologie nouvelle apparaît comme une démarche relativement simple qui peut se réaliser en cours d'emploi, après la formation initiale. Enfin, on met aussi en garde contre l'excès qui consisterait à exclure des aspects de la formation qui touchent à des savoirs ou savoir-faire qui sont encore fonctionnels même s'ils ne sont pas d'avant-garde.

S'il se manifeste un désir de voir la formation professionnelle adaptée à l'évolution technologique actuelle, ce n'est donc pas sans nuances ni sans réserves. Jusqu'où l'école doit-elle aller dans cette direction? Au point de départ, on croit qu'elle doit assurer une base de connaissances générales en informatique mais le problème de la définition de cette base demeure. A ce sujet, les attentes divergent. D'un côté, on pose que les limites de cette réponse à l'évolution technologique doivent être fixées par les exigences du marché du travail. De l'autre côté, certaines attentes indiquent que, si l'école doit emprunter cette voie, c'est d'abord et avant tout en fonction de ses objectifs de formation. La base changera selon qu'il s'agit d'une formation plutôt spécialisée ou plutôt polyvalente.

Un troisième point de vue vient en quelque sorte compléter ou réconcilier les deux précédents et il propose que des

opérations de consultation et de recherche soient mise en oeuvre pour arriver à préciser les critères selon lesquels l'école doit répondre à l'innovation technologique en rapport avec l'informatique. Quelques propositions concrètes ont été faites: par exemple, on a émis l'idée d'une formation assez large et appliquée à divers équipements, de manière à ce que les jeunes soient aptes à faire autre chose que des tâches d'exécution et disposent d'une certaine indépendance face aux entreprises.

Face à la réponse que l'école québécoise a effectivement apportée aux demandes de l'évolution technologique, l'analyse dégage des attentes une déception, une certaine incrédulité même. Loin de devancer l'évolution - ce qui semble presque irréalisable mais idéalement souhaitable - l'école a pris un retard qu'elle est aujourd'hui forcée de combler. Mais, ses réactions sont jugées trop lentes.

> *C'est un peu le défaut au Québec. L'école a pas innové tellement dans ce domaine-là. D'autres provinces sont plus avancées. On s'embarque pas. On se demande si ça va être bon ou pas bon. Quand on réalise que c'est bon, on a pris pas mal de retard (...) Faudrait que l'école soit là quand l'entreprise est en train d'entrevoir des changements. Si l'école prépare pas les jeunes en fonction de ce qui va venir dans deux ou trois ans, où pensez-vous que l'entreprise va aller chercher la main-d'oeuvre? Elle va aller la chercher ailleurs.* (E.44)

Le retard de l'école québécoise n'est pas perçu comme irrécupérable, si l'on se donne des moyens appropriés. Ces moyens doivent s'inscrirent dans des structures d'échange entre l'école et le marché du travail.

Nous croyons qu'il y aurait lieu de faire à ce sujet une

certaine mise au point. Le danger de voir les entreprises importer leur main-d'oeuvre d'ailleurs existe. C'est surtout par rapport aux tâches de conception ou aux tâches d'exécution requérant une habileté technique complexe qu'il peut se présenter. Or, l'apprentissage de ces tâches relève plutôt de la formation de niveau collégial. Quant à la main-d'oeuvre de métier que forme l'école secondaire, ce n'est pas précisément ce danger qui la menace, à notre avis. Si l'école ne s'ajuste pas à l'innovation technologique, l'entreprise pourra toujours le faire par un entraînement spécifique. Et, le danger consiste en ce que cet entraînement soit d'abord conçu aux fins de l'entreprise. Un autre danger existe également dans le fait que, si l'entreprise ne réussit pas à réaliser cet ajustement, elle n'est plus concurrentielle. Elle peut alors finir par disparaître en laissant la main-d'oeuvre en chômage.

Nous remarquerons dans les attentes qu'on considère que l'initiative pour répondre à l'évolution technologique et, par le fait même, aux besoins du marché du travail, doit venir de l'école elle-même. C'est à elle de prévoir ces besoins et c'est à elle de se rapprocher du marché du travail pour mieux saisir ce qui s'y passe de nouveau.

Le personnel de direction et d'encadrement en équipement motorisé ne fait pas exception à la règle qui s'affirme dans les attentes et qui veut que l'école suive le plus possible l'évolution technologique dans la formation professionnelle qu'elle donne. Si elle pouvait la devancer, ce serait évidemment encore mieux, mais c'est impossible.

Pour se mettre à jour par rapport à l'évolution technologique, la formation professionnelle doit intégrer l'électronique et ses diverses applications à l'équipement motorisé. Ce faisant, on favoriserait automatiquement les jeunes qui sortent de l'école au

point de vue de l'embauche. De l'avis de plusieurs, il est difficile d'exercer le métier de mécanicien sans formation professionnelle à cause de la complexité des produits due à la pénétration croissante de l'électronique. En autant que la formation professionnelle est sensible à ces innovations, elle améliore les chances pour les jeunes de trouver de l'emploi - toutes choses étant égales par ailleurs.

Bien qu'elle doive suivre l'évolution technologique, principalement sous cet aspect, la formation professionnelle ne doit pas négliger le reste. Les différents sous-secteurs n'étant pas tous atteints au même degré par les effets de l'électronique sur la production, la formation professionnelle doit continuer d'accorder une place aux savoirs théoriques et aux savoir-faire pratiques "traditionnels". D'ailleurs, on dit souvent que l'électronique ne modifiera pas totalement les véhicules et qu'il subsistera toujours une part de mécanique dans la construction. Aussi, la formation doit-elle en tenir compte.

Important, le retard pris par l'école n'est pas jugé irrécupérable. A différents niveaux, des moyens sont proposés. Au niveau de la formation elle-même, des équipements plus récents pourraient être utilisés dans les ateliers. Une approche pédagogique différente serait également profitable: les professeurs doivent développer un sens de l'autonomie de façon à ce que les élèves prennent l'habitude de trouver par eux-mêmes l'information nécessaire pour comprendre une technologie nouvelle. Développer une telle méthode de travail permettrait donc de maîtriser toute innovation quelle qu'elle soit. Financièrement, c'est moins coûteux que de miser sur l'équipement.

Le premier élément à montrer aux élèves, c'est leur montrer à lire, à fouiller, à travailler dans les manuels techniques.

C'est des manuels assez bien faits (...) C'est assez bien détaillé, ça s'enchaîne assez bien. Il faudrait qu'à l'école ils aient les manuels techniques de toutes les compagnies, qu'ils leur montrent de quelle façon s'y prendre pour aller chercher les références dont ils ont besoin. Les manuels, c'est une chose qui coûte pas trop cher. (E.68)

La réponse à l'innovation technologique peut se situer également au niveau des échanges entre l'école et le marché du travail. Ces échanges peuvent prendre des formes diverses; au chapitre suivant, nous nous consacrerons à analyser les types de relations souhaitées entre le milieu scolaire et le milieu du travail. Dans l'immédiat nous ne nous étendrons pas davantage sur cette question.

En terminant, mentionnons que la formation professionnelle initiale n'est pas le seul lieu ou le seul médium envisagé pour faire face à l'évolution technologique. Le recyclage du personnel en cours d'emploi apparaît dans les attentes comme une nécessité aux yeux de certains répondants. Les compétences sont à entretenir et à renouveler constamment, par la documentation fournie par les constructeurs, par des stages de formation. Ce dernier moyen n'est pourtant pas accessible dans toutes les entreprises. D'où l'importance, à notre avis, d'asseoir la formation professionnelle initiale sur des bases solides quant à la capacité de s'adapter à l'évolution technologique.

Le milieu du travail est unanime à réclamer que l'école doit s'efforcer de suivre l'évolution technologique qui se fait sentir sur le marché du travail. Généralement, on déplore qu'elle n'ait pas réussi à le faire jusqu'à maintenant et l'on propose des moyens d'ordre différent pour y arriver. Dans l'ensemble, on se préoccupe également que l'effort pour s'adapter à l'évolution technologique se poursuive à l'intérieur de certains choix ou de certaines limites. De

manière systématique, on souligne qu'il faut éviter de rejeter tout l'ancien pour prendre tout le nouveau. Dans l'ensemble des positions adoptées, on voit apparaître des différences selon les catégories de personnel et selon le secteur. Ainsi, les arguments justifiant la nécessité de suivre l'évolution ne sont pas les mêmes chez le les employé-e-s que chez le personnel d'encadrement et de direction. Dans le premier cas, on évoque l'intérêt au travail et la productivité; dans le deuxième, on parle d'avantages en termes d'embauche pour les jeunes. Quant aux différences selon le secteur, notons qu'en équipement motorisé on considère que le fait de pouvoir devancer serait un idéal. Pourtant le rythme de l'évolution technologique est tel que même suivre est difficile, d'où l'importance d'une formation en cours d'emploi. Finalement, le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat se distinguera en mettant en garde de ne pas négliger les autres objectifs pour répondre à l'évolution technologique.

Peu de thèmes auront suscité autant de convergence entre le milieu scolaire et le milieu du travail que celui de la réponse que doit apporter l'école à l'évolution technologique. Cette convergence majeure se résume en peu de mots. L'école doit suivre à l'intérieur d'un cadre limité l'innovation technologique qui caractérise le marché du travail. Les arguments avancés au soutien de cette position sont en partie les mêmes: favoriser l'embauche des jeunes, répondre aux exigences de la productivité. Le milieu scolaire, chez le personnel d'encadrement et de direction, précisera qu'il en va du maintien de sa clientèle et de sa propre survie. Les deux milieux se distinguent dans le fait que le milieu scolaire semble un peu écrasé sous le poids de la tâche à réaliser alors que le milieu du travail, en faisant sentir le caractère d'urgence de ce virage technologique, semble sous-estimer ou ne pas voir les difficultés qu'il pose pour le milieu scolaire.

Nous pouvons interpréter cette divergence comme le reflet d'intérêts eux-mêmes divergents quant à la charge que chaque milieu est prêt à assumer en termes de formation. Tout le problème est donc de savoir d'où viennent et à quoi servent les exigences imposées par l'évolution technologique. Il reste aussi à déterminer qui seront les principaux bénéficiaires du changement qui serait amorcé si l'on tenait compte de ce type d'exigences de même que de toutes les autres qui découlent du marché du travail.

CHAPITRE 7

LES RELATIONS FORMELLES ENTRE L'ECOLE ET LE MARCHE DU TRAVAIL

Tout au long de l'analyse, il nous a été donné de repérer plusieurs problèmes que pose, selon les attentes, la formation professionnelle et qui sont expliqués en termes de manque d'articulation et de concertation entre le milieu scolaire et le milieu du travail. L'un des plus remarquables est fort probablement celui de la capacité de l'école à suivre le rythme de l'évolution technologique. A l'occasion du rappel de ces différents problèmes, nous avons pu également repérer des possibilités et des souhaits pour l'ancrage et le développement de telles relations entre ces deux milieux.

Il ne serait pas pertinent à notre propos de décider de l'efficacité d'un type de réseau ou de structure de relations formelles plutôt que d'un autre pour combler les limites ou corriger les failles dont souffre la formation professionnelle, telles qu'elles ont été évoquées dans les attentes. Nous allons plutôt chercher à découvrir d'abord quelles sont les perceptions qu'on se fait, dans chacun des deux milieux et à partir de l'expérience concrète, de l'état actuel des relations existant entre l'école et le monde du travail. Nous anlyserons ensuite les souhaits ainsi que les motivations qui les sous-tendent.

Dans une autre étape de l'analyse, nous allons examiner les propositions que contiennent les attentes face à l'élaboration éventuelle d'un réseau ou d'une structure de relations formelles entre l'école et le milieu du travail. Puis, de là, nous verrons quelles sont les dispositions qui animent chacun de ces deux milieux pour intervenir activement dans la mise en place et la poursuite de telles relations entre eux.

7.1 De l'état actuel à l'état souhaité des relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail

A partir d'un point de vue formé sur la base de l'expérience, chacun des deux milieux concernés fait état de relations formelles assez peu développées avec l'autre. C'est surtout en milieu de travail que l'expérience de semblables échanges paraît réduite. Car, en milieu scolaire, tous les répondantes et répondants ont eu l'occation d'établir des échanges même restreints, avec l'un ou l'autre représentant du milieu du travail. Dans chacun des deux milieux, les attentes nous font découvrir un souhait très net pour que s'intensifient et s'approfondissent les relations entre eux. De plus, nous verrons que les justifications à l'appui de ces attentes font appel à une même logique: l'intégration des jeunes passe par la réponse aux besoins du marché du travail. Dans les deux milieux, l'idée que ce rapprochement ne saurait se faire sans une certaine réciprocité se manifeste dans les attentes.

7.1.1 Le milieu scolaire

L'ensemble du milieu scolaire traduit une expérience de relations plus ou moins fréquentes avec le milieu du travail presque toujours ponctuelles et non intégrées à un cadre stable et structuré. De façon unanime, le milieu scolaire désire voir s'accroître et s'organiser les échanges avec cet autre milieu. Ce désir est justifié dans les attentes par une meilleure préparation et intégration des jeunes au marché du travail. Chez le personnel enseignant comme chez le personnel d'encadrement et de direction, on constatera que cette justification s'associe étroitement à l'idée qu'il faut que l'école connaisse les besoins du marché du travail et tâche d'y répondre le plus possible à travers la formation professionnelle qu'elle donne.

Dans le champ du commerce et secrétariat, les enseignants et les enseignantes font l'expérience de relations de nature et d'intensité variables avec le milieu du travail. Dans la plupart des cas, ces rela-

tions sont limitées aux échanges entourant le placement des élèves comme stagiaires dans les entreprises. Ces stages se font sous la formule conventionnelle de quelques semaines à la fin de la dernière année ou sous une formule plus élaborée et plus longue s'adressant à des élèves de secondaire VI[1]. Pour les professeurs, ces stages supposent des visites et des rencontres d'évaluation dans les entreprises. Ils deviennent donc l'occasion de connaître les réactions du milieu du travail à la formation professionnelle dispensée par l'école[2].

A part les stages étudiants ou les stages qu'il leur a été donné de connaître en tant qu'enseignants ou enseignantes les échanges avec le milieu du travail se résument à peu de choses: visites dans les entreprises, accueil des employeurs à l'école lors des "journées de carrière". Exceptionnellement et dans le cadre d'un cours consacré à l'intégration au milieu du travail, des échanges plus systématiques et plus soutenus prennent forme mais ils ne touchent pas l'ensemble du personnel enseignant.

Pourtant, tout le monde est désireux de voir s'accroître ces échanges concrets entre le milieu scolaire et le milieu du travail. De nouveau on se dit que "l'école n'a pas le choix" d'élaborer ou non de telles relations. Il en va de la préparation des élèves au marché du travail. Cet argument comporte plusieurs facettes allant de la nécessité à répondre plus adéquatement à l'évolution technologique à celle de faire connaître les dimensions sociales du travail, en passant par les problèmes d'organisation syndicale, les problèmes de recherche d'emploi et de mobilité professionnelle, etc. Quant au marché du travail, il doit répondre aux efforts de l'école. C'est une question de

---

1. C'est la formule qualifiée de "formation-emploi".
2. On se rapportera au cinquième chapitre pour l'analyse des attentes concernant la formation pratique en entreprise.

réciprocité: il doit lui aussi s'intéresser à ce qui se passe à l'école et à la formation qu'on y donne.

Si l'on est unanime à souhaiter un développement des échanges entre les deux milieux, les opionions divergent, comme nous le verrons plus loin, quant aux formes que pourraient prendre ces échanges. En effet, ces formes établissent des limites objectives au contrôle réel que le milieu scolaire est prêt à partager avec le milieu du travail sur la formation professionnelle et ces limites sont plus ou moins restrictives selon les cas.

Chez les enseignants en équipement motorisé, l'état actuel des échanges décrit dans les points de vue recueillis est sensiblement le même que dans le champ du commerce et secrétariat. D'abord, tous les professeurs ont ou ont eu l'occasion de rencontrer des employeurs ou leurs représentants à l'occasion des stages étudiants. A cela s'ajoute la participation à des journées de carrière, à des visites en industrie.

D'autres formes d'échanges ont eu lieu: quelques enseignants ont collaboré à l'élaboration ou à la revision de programmes, ce qui les a mis en contact avec diverses personnes représentant le milieu du travail. Ces échanges ont, d'après eux, produit des résultats très fructueux et très satisfaisants.

> *On a visité des employeurs, on a visité des garages, des magazins spécialisés. Partout les réponses étaient favorables. Toujours (...) On a travaillé avec l'Association de l'industrie automobile (...) On a rencontré des représentants de Compagnies. On a utilisé le matériel dont ils se servent pour la formation de leurs employés (...) Certains employés sont venus travailler ici bénévolement le soir. Des employés qui nous ont montré leur fonctionnement. Si on avait besoin de renseignements, on téléphonait. Personne ne nous raccrochait le téléphone au nez. Ils ont été très collaborateurs. Ça a été une expérience laborieuse mais positive.* (E.9)

Les enseignants ont eu l'occasion de découvrir par là une volonté de collaboration qu'ils ne soupçonnaient pas chez les représentants du milieu du travail. Ils sont conscients que ces efforts de collaboration n'ont pas qu'un but désintéressé: Ils font partie des relations publiques et de l'image de marque que les entreprises veulent maintenir. Mais cela n'est pas vu comme un obstacle.

Notons enfin une autre forme d'échange constituée par les discussions et négociations exigées pour le renouvellement de l'équipement dans les ateliers. Comme ils auront à les utiliser quotidiennement dans leurs cours de formation pratique, les enseignants sont appelés à intervenir pour donner leur avis au moment de l'achat de certaines pièces d'équipement.

En dehors des échanges exceptionnels ayant lieu pour l'élaboration de certains programmes de cours, les relations sont plutôt restreintes et ponctuelles. On souhaite qu'elles prennent de l'ampleur et qu'elles s'organisent: à l'heure actuelle, les efforts se dispersent, chacun travaillant de son côté. Il serait important de les harmoniser et de les structurer de façon à produire des effets plus sensibles, à faire connaître les besoins réels du marché du travail et à y ajuster les programmes. De nouveau, on invoque l'argument de la préparation de l'élève. Dans cette façon de voir, la réponse aux besoins de l'élève et la réponse aux besoins de l'entreprise se confondent ou collent l'une à l'autre comme les deux faces d'une même médaille. On prend soin cependant d'introduire certaines restrictions: on ne doit pas asservir l'élève à travers cette formation qu'on lui donne et qu'on veut la plus adéquate possible aux besoins du marché du travail. C'est dans un esprit de réciprocité visant à former une main-d'oeuvre autonome que l'on conçoit ces relations.

> *C'est très important parce qu'il faut que les gars sachent dans quoi ils vont mettre les pieds (...) Il faut avoir de bonnes relations avec l'industrie, il faut que l'industrie nous aide, puis nous autres on va être capable d'aider l'industrie. Mais, çà va être des hommes formés, pas des gars qui vont être à genoux... Des gars qui vont être capables de se tenir debout.* (E.11)

Un tel souhait comporte un défi de taille car, à notre sens, il cherche à réunir des finalités très différentes l'une de l'autre.

Le personnel non enseignant a, pour sa part, des relations concrètes d'un ordre semblable avec le milieu du travail. Le personnel d'encadrement et de direction s'occupe de l'organisation des stages étudiants et, occasionnellement, de certaines journées-rencontres avec des personnes représentant le milieu du travail afin de connaître comment celui-ci perçoit la formation professionnelle ou ce qu'il a à offrir comme possibilités d'emploi dans un secteur particulier ou les exigences qu'il a face à la main-d'oeuvre qu'il embauche pour telle ou telle fonction de travail. De plus, il peut s'impliquer dans les échanges portant directement sur les programmes, en vue de leur élaboration ou de leur revision.

Généralement, on estime que ces échanges sont plutôt limités: ils ne sont pas assez réguliers, pas assez fréquents. Leurs objectifs manquent de clarté et de précision. Ils ne sont pas organisés de manière à répondre aux exigences des deux milieux. On manque de temps, et de disponibilité. Pourtant, de tels échanges sont considérés comme une nécessité et cela, en vertu de la finalité de l'enseignement professionnel et de la mission de l'école à cet égard. En dépit des difficultés inhérentes à la mise en oeuvre et au maintien de telles relations, celles-ci apparaissent donc indispendables.

C'est bien sûr que c'est facile pour nous autres, directions d'école, directions de Commissions scolaires, de rester dans une cour fermée sans savoir ce qui se passe dehors. Mais on va se réveiller à un moment donné, puis on va être à côté complètement [...] Pour l'élève, pour l'efficacité de notre travail, il le faut. (E.16)

Ça devrait être une préoccupation de l'école, un projet éducatif permanent. C'est là qu'on découvre les failles de notre enseignement. Si on était plus près, les employeurs seraient pas gênés de nous dire ce qu'ils pensent. (E.17)

L'analyse des attentes fait ressortir la double justification déjà évoquée selon laquelle le désir de répondre aux besoins du marché du travail permet de répondre du même coup aux besoins de l'élève. Dans les propos, cette justification n'est pas seulement double. Elle est aussi hiérarchisée.

L'école ne doit pas travailler pour l'entreprise. L'école doit travailler pour l'étudiant. Si on touche à l'un, on touche à l'autre. Si on veut coller le milieu scolaire au milieu industriel, c'est pas pour l'industrie, c'est pour l'étudiant. (E.18)

Au-delà de cette motivation à répondre aux besoins d'intégration des jeunes au marché du travail en répondant aux besoins de celui-ci et en établissant à cette fin des relations plus étroites avec lui, il faut nous demander si ces deux types de besoins recouvrent effectivement la même réalité. Si tel n'est pas le cas, l'objectif avoué devrait tomber de lui-même. Si tel est le cas, il faut encore s'interroger sur la possibilité que tout se passe selon ces attentes dans la pratique. Les effets réels correspondront-ils aux effets attendus? Il est évident qu'une garantie absolue est impossible à obtenir. Mais selon les situations, les effets atteints peuvent s'éloigner plus ou moins des effets visés. Dans l'hypothèse où les deux types de besoins sont concordants il restera à voir si les formes souhaitées pour les relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail sont telles qu'elles favoriseront la préparation des jeunes pour que leur intégration au marché du travail

se fasse à leur avantage. En tout état de cause, les problèmes actuels exigent qu'un effort pour établir des relations entre les deux milieux soit tenté.

Quant aux professionnels attachés aux services d'orientation, leurs attentes vont dans la même direction pour un accroissement des relations entre l'école et le marché du travail. Au préalable, leurs constatations sur l'état actuel de ces relations sont d'un côté positives et de l'autre négatives. Ils notent que depuis quelques années, il s'est développé avec des représentants des niveaux d'administration fédéral et provincial une communication assez intense qui a apporté des éléments de connaissance concrets sur le travail et le marché du travail. Rappelons que ces échanges vont de pair avec le mode d'intervention adopté pour aider les jeunes dans leur processus d'orientation.[1] A ces échanges il faut ajouter l'organisation de diverses activités dont les journées professionnelles où les employeurs sont invités à venir rencontrer et informer les jeunes sur leur entreprise et le genre de travail qui s'y effectue.

Le point sur lequel les conseillers d'orientation sont déçus est le niveau d'intérêt manifesté par les employeurs à faire connaître leurs besoins à l'école et à connaître également les formations qui se donnent à l'école. Pourtant, dit-on, si les employeurs ne montrent pas beaucoup d'intérêt à avoir des échanges concernant la formation professionnelle, ils ne se privent pas de la critiquer!

> *Les Centres de main d'oeuvre aussi devraient informer les employeurs sur les formations qui se donnent à l'école. Ils l'ont déjà tenté mais les employeurs réagissent pas. Ils donnent pas l'impression d'être intéressés à savoir ce qui se passe dans les écoles.* (E.20)

---

1. Voir à ce sujet, la section 6.1.1 du chapitre précédent. Pour toutes ces raisons réunies, les conseillers d'orientation de la Commission scolaire à l'étude ont une position plutôt singulière si l'on considère l'approche habituellement utilisée au sein de cette profession.

Si les employeurs croient pas à la formation professionnelle qui se donne dans les écoles, si ça les intéresse pas, s'ils trouvent qu'elle n'est pas bonne, qu'on sorte la formation professionnelle des écoles. Qu'on la fasse ailleurs. (E.20)

En d'autres termes, l'intérêt des employeurs à développer des relations avec l'école serait chose due. Car, si l'école se charge de la formation professionnelle qu'utilise le marché du travail, il serait normal que celui-ci réagisse de façon constructive. A l'heure actuelle, le rapport entre les deux milieux est déséquilibré, selon le point de vue défendu ici: l'école donne sans recevoir en retour. Ainsi posées, les attentes pour accroître les relations formelles entre l'école et le marché du travail proposent un équilibre où celle-là ne serait plus toujours et seulement en dette envers celui-ci. Le milieu du travail assumant certaines responsabilités, ces échanges allégeraient le poids que supporte l'école. Nous voyons donc que la finalité recherchée dans le développement de relations formelles entre les deux milieux s'est quelque peu déplacée en passant des besoins de l'élève aux besoins de l'école.

Le milieu scolaire se fait donc une image de ses relations avec le milieu du travail qui repose sur les éléments suivants. Le personnel enseignant entretient des échanges qui prennent forme principalement autour des stages étudiants en milieu de travail de même que, plus occasionnellement, à propos des programmes. Jugés fructueux, ces échanges établis surtout avec les entreprises, sont cependant perçus comme insatisfaisants en regard des besoins identifiés. On réclame dès lors un rapprochement plus grand qu'on justifie au nom de l'intégration et de la préparation de l'élève au marché du travail. Chez le personnel non enseignant les échanges paraissent moins centrés sur certaines cibles particulières et ils sont plus critiqués négativement. Les conseillers d'orientation occupent encore une fois une position particulière. Leur fonction les met en effet en contact avec une grande diversité d'intervenants du milieu du travail, dont des représentants d'organismes intermédiaires

(Centres de main d'oeuvre et Centres d'emploi par exemple). Ils réclament eux aussi plus de communication, surtout en ce qui concerne les employeurs. Ils s'appuient sur un argument couramment entendu en milieu scolaire c'est-à-dire l'intégration des élèves au marché du travail. Ils mettent cependant en relief un aspect la plupart du temps gardé sous silence: la responsabilité de l'entreprise face à la formation professionnelle. Dans son ensemble, le milieu scolaire se polarise autour d'un souhait pour plus d'échanges et de concertation.

7.1.2 Le milieu du travail

Encore plus qu'en milieu scolaire, la plupart des informateurs et des informatrices en milieu de travail a une expérience plutôt restreinte d'échange avec l'autre milieu. Dans la grande majorité des cas, cette expérience se limite à l'accueil ou au pilotage de stagiaire au sein de l'entreprise. Face au faible développement de ces échanges, le personnel d'encadrement et de direction proposera certaines explications où l'un et l'autre milieu seront mis en cause dans cet état de fait, bien qu'il soit aussi reconnu que l'école fait un certain effort depuis quelque temps pour se rapprocher du milieu du travail. Si l'on attend de façon unanime à ce que ces échanges prennent de l'ampleur pour les effets bénéfiques qu'ils auraient sur l'intégration des jeunes au marché du travail, on prend soin de préciser, notamment chez les employées de bureau, qu'ils ne sauraient être suffisants pour régler tous les problèmes qui découlent de cette intégration.

Les employées de bureau n'ont qu'une expérience très restreinte de relations formelles avec des représentants du milieu scolaire au sujet de la formation professionnelle. Le seul mode de relations s'en approchant est constitué par le pilotage d'élèves stagiaires dans les différentes entreprises. On se rappellera qu'en général ces expériences sont évaluées comme positives, non seulement pour l'élève mais aussi pour l'employée.[1]

1 - Voir à ce sujet la section 5.2.2 du cinquième chapitre.

Dans cette catégorie, on souhaite d'un côté que les relations entre l'école et le marché du travail connaissent un développement à l'avenir. On se dit que l'école doit connaître les attentes du milieu du travail dans le but de mieux préparer l'intégration des élèves, pour leur permettre de surmonter leurs appréhensions.

D'un autre côté, tout en considérant souhaitable l'intensification ou l'approfondissement de telles relations, on tend à penser qu'il est sans doute difficile de faire plus que ce qui n'est fait actuellement dans ce domaine. De toute manière, cela ne règlerait pas tous les problèmes que les individus ont à rencontrer sur le marché du travail; cela n'éliminerait pas non plus la nécessité d'avoir recours à des compléments de formation dans le déroulement de leurs activités professionnelles. Autrement dit, l'amélioration ou l'accroissement des échanges entre le milieu scolaire et le milieu du travail n'est pas une panacée à tous les problèmes d'intégration présents ou futurs au marché du travail.

Comme chez les employées de bureau, les échanges que les employés de garage ont connus avec le milieu scolaire se résume à la supervision de stagiaires dans l'entreprise. Leur perception de l'état général des relations entre les deux milieux les amène à souhaiter un changement substanciel pour l'avenir. A vrai dire, pense d'ailleurs l'un d'entre eux, il n'existe pas de relations actuellement, elles sont au point zéro. Il faudrait donc les créer.

Les arguments avancés à l'appui de ce désir de voir se développer les relations entre l'école et le marché du travail font voir que l'école ne peut décider de façon isolée de la formation professionnelle qu'elle donne. Elle doit être branchée sur le milieu du travail et s'informer davantage afin de favoriser la meilleure intégration possible des jeunes au marché du travail. Si les relations actuelles sont pauvres ou inexistantes, on ne sait pas exactement à quels facteurs l'attribuer et on n'entrevoit pas instantanément la façon de les développer; on les considère toutefois comme essentielles.

Je ne sais pas comment ça pourrait se réaliser. Mais tant que les industries ne démontreront pas beaucoup d'intérêt pour ça, je pense qu'il n'y en aura pas beaucoup. C'est difficile de trouver une solution. Peut-être qu'il y a de l'intérêt... peut-être que les industries en sentent le besoin, mais elles n'ont pas de canaux. Ça devrait se faire parce qu'il y aurait un gros changement. Quand tu finis tes études et que tu arrives sur le marché du travail, tu es comme un étranger, tu es un peu perdu. [1] (E.54)

Selon certaines attentes, ce n'est pas seulement à l'école à prendre l'initiative de ces relations. Par exemple, en matière de diffusion de l'innovation technologique, domaine parmi d'autres où peuvent se concrétiser ces relations, les entreprises elles-mêmes, devraient aller vers l'école et lui faire connaître ce qui apparaît de nouveau. En somme, l'école n'est pas la seule responsable du fossé qui existe entre elle et le marché du travail et elle ne devrait pas non plus être la seule à devoir le combler. Une notion de réciprocité ressort donc de l'analyse des attentes à ce sujet. En effet, sans réciprocité, on peut difficilement imaginer l'établissement de quelque réseau ou structure de relations formelles que ce soit entre les deux milieux en question.

Dans la catégorie du personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat la participation à des échanges avec le milieu scolaire demeure plutôt limitée. Certaines de ces entreprises accueillent des stagiaires, ce qui suppose évidemment une communication avec le milieu scolaire. D'autres expériences en rapport avec le milieu scolaire ont également été tentées. Par exemple, il est déjà arrivé à certains répondants de donner des cours, de participer au comité de parents, d'être invité à prononcer une conférence à l'école, etc. Ces

---

1. On notera ici que le terme "industries" est employé au sens large et recouvre la réalité des entreprises considérées dans leur diversité plutôt que le milieu industriel proprement dit.

expériences sont finalement plutôt ponctuelles ou n'ont qu'un rapport lointain à l'enseignement professionnel. On ne peut pas vraiment les considérer comme une participation à l'intérieur d'un réseau d'échanges. Pour des motifs particuliers très différents les uns des autres (manque de temps, sentiment de gêne, perception de son poste de travail comme non pertinent pour les fins de ces échanges), les relations entre cette catégorie et le milieu scolaire sont donc à peine plus développées que dans le cas des autres catégories. Au-delà de ces motifs particuliers, quelques explications d'un autre ordre ont été soumises. L'une tient au fait de l'absence d'embauche de jeunes dans les entreprises. N'étant pas placés en situation de demande de main-d'oeuvre, les employeurs sont peu portés à faire sentir leur présence et leurs exigences auprès du milieu scolaire. Une seconde explication veut que, étant composé uniquement de pédagogues, le milieu scolaire a de ce fait tendance à se refermer sur lui-même. Si son recrutement en personnel se diversifiait, peut-être une ouverture vers l'extérieur s'affirmerait-elle davantage.

> *Ce qui arrive c'est que beaucoup d'administrateurs d'école sont d'anciens professeurs. Au lieu de mettre un professeur ou un ancien professeur en charge de la direction, peut-être qu'on pourrait mettre un homme d'affaires. Ça changerait drôlement parce que l'homme d'affaires verrait ça sous forme de rentabilité, d'efficacité.* (E.52)

Et, ce qui est vrai du milieu scolaire le serait du milieu du travail. Chez les employeurs, la priorité n'est pas l'éducation.

> *Quand il y a des problèmes à régler, les patrons vont mettre la priorité sur des problèmes qui touchent leurs activités. L'éducation est un problème pour eux qui doivent passer en second lieu. S'ils en parlent, ça va être secondaire, à moins qu'il y ait un changement... Quand ça ne tombe pas dans leurs priorités, ils mettent ça dans le tiroir.* (E.46)

Chaque milieu se trouve donc à être alors considéré comme un système clos qui fonctionne et évolue selon ses propres lois et ses propres objectifs. Face à une telle explication, il nous faut signaler que la pratique du recrutement externe a déjà commencé à prendre forme aux niveaux supérieurs de l'appareil scolaire[1]. Il serait intéressant de découvrir si cela produit l'effet souhaité plus haut, à savoir une sensibilité et une connaissance des exigences du milieu du travail, en l'occurence.

Si, dans un premier temps, l'on déplore l'état plutôt anémique des relations formelles entre l'école et le milieu du travail, on s'accorde à souhaiter, dans un deuxième temps, qu'elles prennent plus d'ampleur et de signification. Puisqu'elle forme pour l'entreprise, l'école devrait en connaître les exigences, se tenir à l'affût des changements qui s'y produisent en particulier en matière de technologie. Outre l'aspect technique, l'école a à répondre à d'autres attentes de la part du milieu du travail: par exemple, l'inculcation d'attitudes "positives" face au travail. Nous constatons que les motifs pour le développement d'échanges entre le milieu scolaire et le milieu du travail ne manquent pas. En même temps, nous découvrons que ces motifs s'orientent autrement qu'en milieu scolaire: l'intérêt de ces relations pour une meilleure intégration au marché du travail n'est plus mis au premier plan bien qu'il soit abordé dans certains commentaires.

En fait d'expérience d'échanges avec le milieu scolaire en rapport avec la formation professionnelle des jeunes, nous ne trouvons que peu d'exemples pour la catégorie du personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé. La venue de stagiaires dans les entreprises a été pour tous ou presque l'occasion de rencontrer les enseignants et de communiquer avec eux. Quelques employeurs estiment que ces

1. On embauche ainsi les administrateurs là où on engageait antérieurement des individus provenant de la filière de l'enseignement universitaire.

échanges ne sont pas toujours des plus satisfaisants car, selon eux, les professeurs ne se présentent pas assez souvent et ils auraient tendance pour leur propre fierté à évaluer à la hausse les capacités et le rendement des élèves. Les contacts paraissent donc parfois biaisés.

En dehors des échanges à propos des stages étudiants, les relations touchant à la formation professionnelle des jeunes sont inexistantes. Par contre, certains employeurs ont connu des expériences d'échange beaucoup plus élaborées en rapport avec la formation professionnelle des adultes: session de cours ou stages prolongés en entreprise pour de jeunes adultes désirant se former ou se recycler afin d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail. Ces expériences ont donné lieu à des modes de collaboration assez intenses entre les partenaires des deux milieux.

Le manque de temps est souvent invoqué comme raison pour expliquer l'état actuel des relations entre l'école et le milieu du travail. Aux yeux des employeurs, il semble difficile de donner pour l'école un temps dont ils disent manquer pour leurs activités courantes. Or, dans l'entreprise le temps est la mesure de tout.

> *Nous autres, on est ici pour la rentabilité. Il y a des fois même, on n'a pas le temps de discuter, de se réunir nous autres mêmes, de faire des conférences. C'est un mouvement continu et il faut établir un synchronisme.* (E.46)

N'oublions pas que le motif du manque de temps ne relève pas seulement des volontés individuelles. Il se rattache aux rapports de production au sein de l'entreprise et entre l'entreprise et les autres partenaires économiques: ainsi l'employeur paye du temps de travail à l'employé; le consommateur paye du temps de réparation à l'entrepreneur; le constructeur paye du temps de fabrication à ses propres employés et ainsi de suite. Evidemment, tous veulent payer pour le

moins de temps possible, ce qui exige de rendre les opérations le plus rentable possible. En dernier ressort, cela mène à occuper au maximum le temps disponible. En conséquence, il reste de moins en moins de temps pour des activités qui ne sont pas directement liées à la fonction qu'on occupe[1].

Pourtant, bien qu'ils ne se sentent pas beaucoup de disponibilité à offrir pour des échanges avec l'école, les employeurs estiment que c'est là une chose indispensable à divers points de vue: pour que l'école suive l'évolution technologique et connaisse, en général, les besoins du marché du travail; pour qu'elle prépare plus adéquatement les jeunes à faire face au marché du travail à leur sortie de l'école. D'ailleurs, sans cette connaissance du travail, la formation professionnelle devient difficile à concevoir.

> *Comment les gens font pour donner des programmes aux élèves s'ils ne savent pas comment ça se passe dans les entreprises? Ils doivent bien savoir un petit peu comment ça se passe... J'imagine qu'ils doivent le savoir.* (E.63)

Ainsi que nous l'avons remarqué plus haut, on assimile les "besoins" de l'entreprise, ou du marché du travail, aux "besoins" de l'étudiant. En répondant aux premiers, on répondra en même temps aux seconds. Que l'initiative pour y arriver vienne de l'école ou du milieu de l'entreprise, comme le suggèrent différemment les attentes, l'important est que ces relations s'établissent. Certains pensent que, de son côté, l'école fait depuis quelque temps un effort: elle demande des services, pose des questions, s'intéresse aux aspects technologiques nouveaux de la réalité du travail. Tout n'est pas encore acquis cependant. En effet, les intérêts de chacun des deux milieux sont jugés encore trop divergents pour que s'établissent des relations fermes entre eux dans un avenir immédiat.

---

1. Cette tendance est propre à l'évolution même de l'organisation capitaliste du travail. Elle est loin d'être un phénomène isolé et encore moins individuel.

En milieu de travail, on a donc une expérience de relations formelles avec le milieu scolaire qui paraît dans l'ensemble assez limitée. Cette expérience ne paraît pas être la même en intensité et en nature selon qu'on appartient à la catégorie des employé-e-s ou à celle du personnel d'encadrement et de direction. Mais, partout et c'est là une convergence remarquable, on exprime le souhait pour que des échanges plus étroits s'établissent entre les deux milieux pour faciliter l'intégration des jeunes sur le marché du travail ou mieux répondre aux exigences de celui-ci, la différence entre les deux types de justification paraissant assez mince. On peut remarquer une certaine différenciation des positions qui semble se relier à la catégorie de personnel. Chez les employé-e-s, on trouve l'idée que l'accroissement de ces échanges ne peut être vu comme le remède universel aux problèmes d'intégration. On trouve d'autre part chez le personnel d'encadrement et de direction des explications au faible état des relations entre les deux milieux et on constate, au-delà des motifs individuels, des motifs qui tiennent à l'état de l'économie ou à l'organisation du travail. Cela mène à croire que le présumé problème du manque de concertation pourrait sans doute être reformulé à partir d'un point de vue structurel. Enfin, notons que l'amorce du changement en ce domaine est anticipé de deux façons fort différentes: l'initiative viendra du milieu scolaire ou elle se fondera sur une base de réciprocité. Etant donné l'objet de ce changement, cette différence devrait avoir d'importantes conséquences.

Le milieu scolaire et le milieu du travail s'entendent donc pour souhaiter un accroissement ou un approfondissement des échanges entre eux. Bien que l'on remarque une expérience concrète d'échange plus substantielle dans le milieu scolaire concerné que dans le milieu du travail, l'état actuel des relations est généralement perçu comme étant insuffisant face aux problèmes qui se manifestent au niveau de la formation professionnelle des jeunes et, en dernier ressort, de leur intégration au marché du travail. Pour les atténuer ou les régler, on considère dans les deux milieux que des échanges plus réguliers ou plus structurés devraient être instaurés. Malgré cette prise de position unanime, on arrive mal à savoir à partir des résultats de l'enquête, comment de tels échanges pourraient effectivement contribuer à améliorer cette situation.

7.2 EN PERSPECTIVE: PROJETS ET VOLONTES DE STRUCTURATION DES RELATIONS FORMELLES

Considérant le souhait de chacun des deux milieux de voir apparaître des relations formelles plus intenses et plus structurées avec l'autre, il reste à découvrir jusqu'ou va concrètement ce souhait. Dans cette partie de l'analyse, nous allons voir quelles dimensions se dégagent en vue de la définition des bases d'un modèle possible de relations formelles entre les deux milieux. Par le fait même, il se révélera un certain nombre de problèmes pouvant se poser dans la phase d'implantation ou dans la phase de développement de cette structure. Ainsi, le niveau de responsabilité et de décision qui doit être privilégié dans cette démarche ou le rôle à donner aux représentants du milieu du travail semblent être des aspects décisifs mais aussi problématiques. Dans leurs attentes, les deux milieux présentent encore une fois de nombreux points de convergence: ils se rejoignent dans une même difficulté à définir le rôle des représentants du milieu du travail, dans une volonté de collaboration évidente bien que conditionnelle, dans une diversification des cibles à viser dans l'action concrète et dans une préférence pour une approche globalisante plutôt que particularisante face aux problèmes à régler en matière de formation professionnelle des jeunes. C'est lorsqu'on traite du niveau où doivent apparaître ces échanges que les deux milieux se distinguent, le milieu scolaire offrant des positions plus claires et favorisant une structuration et une action locales.

7.2.1 Le milieu scolaire

On peut prévoir que, pour le milieu scolaire, la façon d'anticiper ses relations avec le milieu du travail sera révélatrice d'une tendance à vouloir préserver plutôt que céder ou partager la part de contrôle qu'il exerce sur l'évolution de la formation professionnelle, quoique cette évolution reste, à notre avis, objectivement soumise à l'influence de facteurs inhérents au marché du travail. Dans l'ensemble, le milieu scolaire, ne paraît pas se replier sur une position absolument défensive, mais il se montre soucieux de voir respectées l'autorité, l'autonomie

et les finalités pédagogiques propres à l'école. Animé de tels principes, le milieu scolaire apparaît cependant divisé sur le rôle qu'il entrevoit aux représentants du marché du travail dans la structure d'échange à mettre sur pied. Les positions du milieu scolaire retrouveront par ailleurs une certaine unité lorsqu'il s'agit du niveau où devraient se tructurer ces échanges. On y remarquera un désir que cette structure reste accessible à l'intervention du milieu et au contrôle local. Enfin, se disant prêt à participer à de tels échanges ou même à leur élaboration, le milieu scolaire affiche des priorités très diversifiées pour l'action concrète qu'il se sent disposé à entreprendre à ces fins.

Les attentes du personnel enseignant en commerce et secrétariat sur les formes que pourraient prendre les échanges entre le milieu scolaire et le milieu du travail touchent à plusieurs aspects. Au plan des principes devant guider l'élaboration de ces échanges, nous sentons un souhait pour que soient respectés les structures scolaires existantes et les objectifs de formation que poursuit l'école. Bref, le terrain scolaire ne devra pas être empiété et les échanges ne devraient pas mener à un asservissement du milieu scolaire au milieu du travail. Ces grandes lignes directrices ou ces principes permettent certainement de comprendre que le rôle des représentants du milieu du travail dans la structure d'échange à construire apparaisse surtout comme un rôle consultatif. Il serait inutile de multiplier les autorités responsables déjà fort nombreuses en la matière. Pour le respect des objectifs de formation, un rôle consultatif semble présenter plus de sécurité.

Se matérialisant sous la formule de comités conjoints ou de comités mixtes, ces échanges devraient se faire dans un effort de diversifier le plus possible la représentation du milieu du travail: pour un champ de formation donné, des entreprises de nature et de taille diverses seraient présentes. Les avis exprimés refléteraient davantage la réalité vécue. Ces comités conjoints pourraient apparaître à différents niveaux mais on note une préférence pour les constituer au plan local. Du moins, en un premier temps. On est toujours plus sûr des résultats à ce niveau, est-il affirmé.

Je pense qu'il devrait y avoir une table de consultation au niveau de l'école. Parce que, au niveau des régions et encore plus au niveau du ministère ou de la province, c'est toujours trop éloigné. Ça ne finit jamais par atteindre le niveau de l'école réelle. Quand ça commence à avoir des effets, il est souvent trop tard. (E.2)

Evidemment, l'élaboration d'une structure d'échange privilégiant le niveau local (par exemple, le territoire d'une Commission scolaire) soulève de nombreuses questions auxquelles il sera impossible de répondre dans ces pages mais qui méritent d'être abordées. Quelle portée ces échanges auront-ils dans le cas où ils seraient limités au niveau local? Verrions-nous apparaître un changement avec la situation actuelle? D'un autre point de vue, une action au niveau local ne risque-t-elle pas de porter atteinte à l'uniformité voulue dans les contenus de cours? Si l'on acceptait de rompre avec cette uniformité, jusqu'où pourrait-on aller? Ces questions, on le devine, soulèvent des enjeux complexes et elles nous ramènent sur le terrain déjà exploré au chapitre précédent: les décisions à prendre dans un sous-ensemble particulier doivent-elles absolument s'harmoniser avec celles prises pour l'ensemble?

Si nous revenons aux attentes et pour apporter quelques fragments de réponse à ces questions, nous découvrons qu'il y a divergence sur la portée de l'action de cette structure d'échange. D'un côté, on préfère limiter le domaine d'intervention. Si des représentants du milieu du travail avaient à se prononcer sur la formation professionnelle, cela devrait se rapporter aux questions où ils sont habiletés à le faire: par exemple, sur l'évaluation pratique, sur la qualification. Dans cette éventualité, leurs avis devraient être une partie constituante de l'évaluation que doit produire l'école. Nous constatons donc une volonté de restreindre le domaine d'intervention des représentatants du milieu du travail.

Il serait peut-être à craindre que l'industrie ou le marché du travail soient trop restrictifs au niveau des besoins de formation, qu'il s'oriente plus sur l'aspect de l'exécution que sur l'aspect de la formation. [...] l'industrie s'intéresserait plus à la fonction de travail comme telle. Ça ne serait pas mauvais qu'elle puisse dire son opinion sur cet aspect là mais je ne verrais pas qu'il soit nécessaire qu'elle participe aux décisions sur les contenus de cours, même si ça ne serait pas mauvais qu'elle donne son opinion là dessus. (E.6)

D'un autre côté, on ouvre la porte à toute question à tout problème lié à la formation professionnelle. L'action des comités conjoints pourrait être globale au lieu de se diriger uniquement vers un aspect particulier de cet ensemble. Il ne vous est pas possible de dire si l'une ou l'autre position est dominante dans les attentes mais nous croyons cependant qu'il s'agit là d'une dimension essentielle dans la définition de structures d'échange. Dans la mesure où l'élaboration des programmes aussi bien que les modalités de la formation pratique ou l'évaluation sont touchées dans ces échanges entre le milieu scolaire et le milieu du travail, c'est le contrôle même de la formation professionnelle qui est en cause. Malgré une volonté très claire de collaboration, le personnel enseignant n'est pas unanime à vouloir partager entièrement ce contrôle.

Interrogé sur ses volontés de participer à des échanges avec le milieu du travail, le personnel enseignant dans ce champ de formation pose certaines conditions au préalable. Ces échanges devraient se faire sur une base collective et non individuelle. Un enseignant ayant déjà beaucoup collaboré en rapport avec les stages, se sentirait aujourd'hui prêt à intervenir de nouveau auprès du marché du travail si une équipe se formait: l'action individuelle et isolée est trop lourde à porter. Une autre condition serait que la poursuite de ces échanges s'intègre à la tâche régulière. Parce qu'ils sont onéreux en temps et en efforts personnels, ces échanges ne peuvent être laissés à la bonne volonté individuelle.

Différents problèmes sont rappelés dans les attentes comme cibles prioritaires pour l'intervention dans le cadre des échanges avec le milieu du travail: l'élaboration même des relations entre les deux milieux, le style à donner à la formation professionnelle, les stages de professeurs. Au premier abord, cette diversité suggère que de tels échanges pourraient englober tous les asoects de la formation professionnelle. Mais, il ne faut pas s'y tromper. Comme nous l'avons mentionné plus haut, tout le monde n'est pas prêt à envisager réellement cette hypothèse.

En équipement motorisé, le principe de la prédominance de l'école se fait jour dans les attentes des enseignants. L'autorité de l'école sur la formation professionnelle des jeunes, ainsi que nous venons de le voir pour le champ du commerce et secrétariat, devrait inspirer l'esprit de ces échanges entre les deux milieux. D'ailleurs, si nous regardons les rôles qui sont assignés aux représentants du milieu du travail dans l'éventualité où ces échanges prendraient forme, nous trouvons une préférence pour un rôle de consultation. Leur participation aux décisions entraînerait des risques que les enseignants n'estiment pas justifiés.

> *Ça serait embêtant. Les employeurs pourraient ambitionner. Ils voudraient avoir un homme qualifié au lieu d'un apprenti parce que ça fait mieux leur affaire. On pourrait avoir leur idée, mais il faudrait que l'école reste l'école. Si l'employeur comprend bien ça que l'école c'est l'école, il n'y a pas de problèmes. Si non, ça pourrait être dangereux.* (E.13)

Le danger que le milieu du travail oriente la formation professionnelle des jeunes en fonction de ses propres exigences et pour ses propres fins n'estpas un élément nouveau dans les attentes. Nous nous rappellerons que c'est la raison qui était invoquée pour maintenir la formation professionnelle dans le cadre scolaire.[1]

---

1 - Voir à ce sujet la section 3.1.1 du troisième chapitre.

Plusieurs formules concrètes de relations se dessinent à l'horizon des échanges entrevus par le personnel enseignant. Certaines de ces formules sont déjà en vigueur: les stages en entreprise, les journées de carrière, les visites industrielles, etc. D'autres présentent un élément d'innovation. Par exemple, on a proposé que le milieu du travail collabore matériellement à la formation professionnelle en approvisionnant en équipement les ateliers des écoles, ainsi que cela se fait en France.[1] Une autre formule, nouvelle pour le territoire 1 de notre enquête - elle existe ailleurs au Québec - apparaît dans les attentes. C'est la formule du comité industrie-école qui correspond grosso-modo au modèle du comité conjoint cité plus haut. Le comité industrie-école, tel qu'il a été esquissé, implique plusieurs niveaux de responsabilité et il requiert une représentation diversifiée de la part du marché du travail.

> *Lorsque tu construis un programme, tu as des contraintes d'un peu partout: contraintes ministrielles, contraintes des Commissions scolaires, des écoles. A ce moment-là, il faut une personne de chacun de ces niveaux-là pour signaler ces contraintes (...) Le ministère pourrait demander la formation d'un comité de travail formé de personnes du milieu de l'école et de l'industrie (...) Il est impensable de construire un programme sans aller voir la partie industrielle sans voir vraiment leurs besoins (...) L'industrie est comme une personne ressource. Et puis, il faut que ça soit un échantillonnage de grosses de moyennes, de petites industries. On doit avoir trois sons de cloche différents.* (E.12)

L'analyse ne peut pas dégager des attentes des enseignants de ce champ de formation une préférence pour un niveau d'intervention en particulier. Si la formule du comité industrie-école venait à s'imposer, il est clair que tous les niveaux de responsabilités - du moins en milieu scolaire - seraient concernés. Vu que les résultats atteints ailleurs au Québec par cette formule sont jugés satis-

---

1. Un pourcentage du profit de certaines entreprises est prélevé et consacré au budget scolaire pour l'achat d'équipement.

faisants, nous supposons qu'elle a certaines probabilités de se multiplier et de toucher les territoires rejoints par notre enquête[1].

Que ce soit dans le cadre d'un comité industrie-école ou dans le cadre d'une autre formule, la portée de l'action des échanges entre le milieu scolaire et le milieu du travail n'a pas été abordée par les enseignants en équipement motorisé. Néanmoins, si nous examinons les points sur lesquels ils sont prêts à s'engager et qu'ils considèrent prioritaires, nous trouvons de nouveau une grande diversité. Ainsi, les propositions s'étalent sur un éventail assez large allant de la question de l'éducation en général et de la formation professionnelle comme telle à celle des stages en milieu de travail, en passant par la connaissance précise des besoins des employeurs, la définition et les modifications du contenu des programmes, etc. Enfin, comme en commerce et secrétariat, certains se disent prêts à travailler à la structuration même des liens entre le milieu du travail et le milieu scolaire. Cela nous semble être un indice d'une certaine maturité de la situation favorable à la concrétisation de ces liens.

Les positions du personnel non enseignant rejoignent pour une bonne part celles du personnel enseignant avec une différence en ce qui touche le rôle entrevu aux représentants du monde du travail dans le cadre des relations à instituer avec lui. Le personnel d'encadrement et de direction, à l'instar du personnel enseignant, désire que ces structures, qui sont encore entièrement à définir, soient basées sur le principe du respect des finalités pédagogiques de la formation professionnelle. Ce principe devrait prévaloir à tout mode d'articulation entre le milieu scolaire et le milieu du travail pouvant être retenu.

---

1. Nous nous appuyons ici sur les informations recueillies lors de la phase préliminaire de notre étude. Le comité industrie-école en équipement motorisé de la région de Montréal y est présenté comme un modèle.

Pourtant, le rôle assigné aux représentants du milieu du travail dans ces relations éventuelles n'est pas nécessairement un rôle consultatif. Les attentes laissent voir qu'un certain rôle décisionnel est considéré comme possible. Ainsi, le milieu du travail, par la voie de ses représentants pourrait participer à l'évaluation de la formation pratique, par exemple, ou encore il pourrait dire son mot dans l'élaboration des programmes, il pourrait être présent au conseil d'école.

> *Dans ce qui était prévu et qu'on appelle le conseil d'école, il devait y avoir des gens du milieu. Une école qui donne de la formation professionnelle aurait avantage à avoir des employeurs qui nécessairement prennent part aux décisions, aux orientations de l'école.* (E.16)

Ces formes très différentes entre elles de participation aux décisions ne sont pas l'objet d'une certitude ferme et d'une absence totale d'inquiétude sur la perte de contrôle sur l'enseignement qui pourrait en découler. Pour éviter cela, il y aura à établir des protocoles, à définir le terrain des décisions communes ou le partage des responsabilités à assumer par l'un ou l'autre milieu dans le cadre de leurs inter-relations. En somme, se trouvant déjà en situation de contrôle relatif, le personnel d'encadrement et de direction envisage sans doute plus facilement que le personnel enseignant un partage de ce contrôle. Mais, il hésite à donner son accord à n'importe quelle forme de partage, convaincu que le milieu du travail lui-même ne laisserait pas plus empiéter son terrain que ne doit le faire le milieu scolaire.

> *Ils peuvent pas venir nous conduire dans nos écoles et on peut pas faire la même chose chez eux.* (E.17)

La structure des relations à échafauder laisse place à diverses formes de contacts: journées-rencontres, comités conjoints permanents, etc. Les attentes se rejoignent cependant autour d'un souci d'éviter la "structurite". Trop lourdes ou trop complexes, les structures en viennent à couper la spontanéité et à enlever de la souplesse.

Les grosses affaires ça paralyse. On est obligé d'attendre. Ça prend beaucoup de consultation et d'organisation. (E.8)

Peut-être est-ce pour cette raison que nous trouvons une préférence marquée pour une intervention au plan local. De là, certains pensent qu'on peut aller au niveau central ou national. Pour commencer du moins, le niveau local, la commission scolaire ou la région, semblent plus prometteurs. Pour ce faire, il serait possible de partir des échanges qui existent déjà sans attendre la mise au point du modèle idéal.

En terminant, précisons que la question de la portée de ces échanges a été assez peu examinée dans les attentes. Les priorités sur lesquelles les répondants se disent prêts à travailler dans le cadre de ces éventuelles relations laissent indirectement supposer qu'une approche globale ou fondamentale serait privilégiée à une approche particularisant les problèmes.

On ne doit pas arriver auprès des représentants du milieu du travail avec nos tracasseries administratives. [...] Ce sont deux mondes avec chacun ses problèmes. Il faudrait qu'on se rejoignent sur les grandes questions de fond. (E.8)

Un désir de sonder la réceptivité du milieu aux nouvelles orientations annoncées pour l'enseignement professionnel, de travailler à l'élaboration des structures de relation entre les deux milieux concernés sont des exemples de questions sur lesquelles les énergies sont prêtes à s'investir.

Chez les professionnels des services d'orientation, la philosophie des échanges à structurer prend un aspect différent. Il n'est plus alors question de préserver l'autorité mais plutôt de trouver le moyen de faire s'engager véritablement le milieu du travail qui s'est limité jusqu'à maintenant à critiquer impunément les résultats de la formation professionnelle sans avoir été tenu d'y collaborer d'aucune manière. Le mode de relation pourrait aller jusqu'à comporter une contrainte pour le marché du travail.

Si les industries étaient obligées d'employer comme travailleurs des gens formés uniquement dans les écoles et donner priorité à ces gens-là, je pense que, indirectement, on rapprocherait l'école du milieu du travail. (...) Il faudrait trouver un moyen de lier les entreprises. Quand les employeurs donnent leur avis actuellement et qu'on en tient compte, il faudrait qu'eux autres aussi restent dans le jeu (...) S'ils s'engageaient des élèves et que ça n'allait pas, ils pourraient faire des suggestions pour corriger les choses. (E.20)

L'établissement d'une structure de relations comportant ce type de contrainte apparaît, quant à nous, assez difficile à instaurer dans un contexte économique dont le moteur est l'entreprise privée. Cette proposition demeure toutefois intéressante à explorer car elle introduit la notion de contrat et de réciprocité entre les deux milieux. Aspect souvent ignoré dans l'examen de leurs relations, l'engagement mutuel entre l'école et le marché du travail permettrait peut-être de sortir des ornières traditionnelles de la consultation et de la co-gestion.

Outre cette proposition particulière, on a également envisagé qu'un pouvoir de recommandation soit accordé aux représentants du milieu du travail dans le cadre des échanges qu'ils entretiendraient avec le milieu scolaire. De nombreuses formes concrètes d'échange sont imaginées: rencontres entre employeurs et élèves, entre responsables des Centres de main d'oeuvre et employeurs, tables de coordination entre les deux milieux, accueil des élèves en milieu de travail, etc. De plus, on souhaite que toute nouvelle structure de relations formelles entre l'école et le marché du travail n'élimine pas les relations informelles qui ont déjà porté leurs fruits.

Pour les conseillers d'orientation, le niveau d'intervention à viser prioritairement est le niveau local: la région ou le territoire de la Commission scolaire. Leur préférence pour ce niveau les amène à souhaiter que les relations formelles impliquent directement le personnel enseignant. Quant à eux, ils se disent prêts et disponibles à intervenir là où on sera disposé à les accueillir.

Dans l'effort pour définir la nature et l'ampleur des relations formelles qui pourraient le rapprocher du marché du travail, le milieu scolaire offre d'abord une convergence remarquable autour d'une formule de structuration touchant le niveau local ou régional, du moins dans une première étape. De manière générale, on se méfie d'une perte de contrôle de ces échanges ou d'une dilution de leurs objectifs s'ils devaient se situer d'abord et surtout à des niveaux supérieurs d'administration et de décision. A ce point de convergence, il faut ajouter un regroupement des positions du personnel enseignant et du personnel d'encadrement et direction autour d'un désir de voir respectée l'autonomie de l'école et maintenues ses finalités pédagogiques. Au-delà de ces points, les attentes prennent des positions distinctes et parfois divergentes. Ainsi, le personnel enseignant s'attend à ce qu'un rôle consultatif soit attribué aux représentants du milieu du travail alors que le personnel non enseignant entrevoit un pouvoir de recommandation ou même de décision. Concilier cette dernière position avec le principe du respect de l'autonomie de l'école pourrait donc devenir, à notre avis, un problème important à résoudre dans la pratique de ces échanges. Sur la portée de ces échanges et sur les priorités auxquelles ceux-ci devraient s'attaquer, le milieu scolaire semble partagé mais il montre dans son ensemble une disposition et un intérêt à y collaborer en autant que certaines conditions soient connues d'avance et satisfaites. En terminant, mettons en évidence la position des conseillers d'orientation qui demandent une implication réelle et significative du milieu du travail face au développement de ces échanges.

7.2.2 Le milieu du travail

On entend couramment, et cela s'est aussi révélé dans notre enquête, que le milieu scolaire doit se rapprocher du milieu du travail, mais on entend rarement l'inverse. Pourtant, d'un simple point de vue pratique, on pourrait difficilement imaginer que, si des échanges doivent exister,

cela puisse se passer sans une certaine réciprocité ni sans une certaine parenté de points de vue. Or, si nous avons trouvé en milieu de travail un souhait de participation garantissant la réciprocité, nous pouvons observer des différences sensibles avec le milieu scolaire quant aux modalités d'application de ces relations. Moins préoccupé que le milieu scolaire de mettre de l'avant certains principes définissant l'esprit des inter-relations à établir, le milieu du travail trace des lignes directrices d'ordre pragmatique surtout: partir du connu, avancer graduellement, assurer une diversité de représentation, etc. Nous remarquerons dans ses positions une certaine prédilection pour un rôle consultatif attribué à ses représentants; tout rôle décisionnel n'est pas définitivement exclu cependant. Quant au niveau où devraient s'instaurer ces échanges, les positions sont variables et ne laissent pas se dégager globalement de préférence. Notons que la volonté de collaboration, quasi générale, demeure conditionnelle aux formules concrètes qui pourraient être adoptées. Finalement, les priorités qu'on serait prêt à défendre pour promouvoir et entretenir des échanges avec le milieu scolaire apparaissent très diversifiées, allant même jusqu'à inclure une intervention de type pédagogique.

L'analyse n'arrive pas à dégager des attentes des employées de bureau certains principes généraux ou lignes directrices pour guider la mise en place des échanges entre l'école et le marché du travail. Par ailleurs, il nous est possible d'identifier un certain nombre des aspects matériels qu'ils pourraient prendre.

Ainsi, nous découvrons que le rôle attribué aux représentants du milieu du travail paraît devoir être consultatif plutôt que décisionnel. A ce propos, on remarque une certaine hésitation dans les positions prises: ce rôle n'est pas facile à déterminer a priori, sans une certaine familiarisation avec l'ensemble de cette question.

Le format privilégié dans les attentes est nettement le stage en milieu de travail. En améliorant les conditions de réalisation du stage

on se trouverait à améliorer l'état des relations entre l'école et le milieu du travail: soit en l'allongeant ou en l'insérant dans un régime d'alternance, soit en le dotant d'un meilleur système d'évaluation, etc. le stage pourrait devenir un canal de communication plus intense et plus systématique qu'il ne l'est maintenant entre les deux milieux.

Le niveau de responsabilité où devraient se concrétiser ces échanges est assez mal défini dans les attentes: tous les niveaux sont mentionnés sans qu'aucun n'émerge de façon prédominante. Un certain intérêt à les généraliser au plan national se manifeste cependant. Si ces échanges doivent réellement influencer la formation professionnelle des jeunes, on veut que ce soit partout, dans toutes les régions de manière à respecter leurs désirs de mobilité territoriale. Au fond, c'est le principe d'égalité d'accès à la formation qu'on retrouve sous cet aspect qu'on veut donner aux relations entre l'école et le marché du travail.

En ce qui regarde la portée des échanges, les attentes deviennent plus évidentes. C'est vers une intervention englobant l'ensemble des problèmes reliés à la formation professionnelle que pointent les attentes: "on n'en sait jamais assez sur la question". Il ne faut donc pas commencer en se limitant mais en se donnant un angle plutôt large.

La volonté de collaborer activement à des relations formelles entre ces deux milieux n'est pas claire et nette chez toutes les employées de bureau. Elles se montrent ouvertes à cette éventualité, disposées à l'envisager en temps et lieu. Elles voient cependant des limites à leur participation. Parce que le temps disponible ou les connaissances pour le faire leur semblent faire défaut, elles restent plutôt dans une position attentiste.

> *Pour l'instant, je ne pense pas. Je n'ai pas assez de connaissances pour m'en aller dire ailleurs: "c'est ça ou c'est ça qu'on doit faire". Peut être plus tard...* (E.35)

Il nous semble intéressant de mentionner que le fait même de répondre à notre enquête a été proposé comme un exemple de participation et de collaboration avec le milieu scolaire. C'est d'ailleurs sous forme d'échange verbal et de témoignage sur leur expérience du travail qu'elles se sentent le plus facilement disposées à s'impliquer.

Quant aux employés de garage, quelles formes donnent-ils, dans l'expression de leurs attentes, à ces relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail? Comme nous l'avons déjà observé à différentes occasions, les formes proposées s'inspirent directement de la réalité connue. Ainsi, les stages d'élèves ou de professeurs apparaissent comme formule ou comme base pour développer ces relations. Egalement, des rencontres pour fins de discussion.

Lorsqu'un avis a été émis sur le rôle que devraient jouer les représentants du marché du travail, il est allé dans le sens de la consultation-recommandation.

> *C'est au ministère de l'Education et à ses spécialistes à prendre les décisions. Mais je pense qu'ils pourraient prendre les avis et les recommandations du milieu du travail, des représentants des entreprises. Si les deux avaient le pouvoir de décider, à un moment donné il y aurait des conflits j'imagine.* (E.54)

Le partage des responsabilités n'a pas à aller aussi loin que le partage des décisions, si l'on se fie à ce point de vue. Car, ajoute-t-on, les employeurs n'ont pas besoin de décider du contenu de la formation elle-même pour manifester leurs désirs et leurs exigences. Le véritable moment où ils décident, c'est le moment de l'embauche. En acceptant ou en rejetant les jeunes qui sortent de l'école, ils s'imposent déjà à l'orientation de la formation professionnelle future.

S'écartant des autres catégories à l'étude, les employés de garage sont plutôt portés à accorder de l'importance au niveau central

dans l'établissement des relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail et dans l'intervention qui devrait en découler normalement. C'est une question d'efficacité qui entre alors en ligne de compte.

> *Par le haut, ça viendrait affecter le marché du travail plus vite. Si on partait de la base, ça serait plus lent. Par le haut, ça aurait des conséquences plus directes. Partir de la base, ça serait moins rapide. Ça finirait par venir mais ça prendrait plus de temps.* (E.56)

On voudra bien noter, à la lecture de ce témoignage, que c'est au niveau local que d'autres catégories de l'enquête attribuent de tels effets. Rappelons à cet égard les attentes du personnel enseignant en commerce et secrétariat.

Nous découvrons chez les employés de garage un intérêt pour une intervention de portée globale. C'est l'ensemble de la formation professionnelle qu'on voudrait voir abordé dans le contexte des échanges entre l'école et le milieu du travail.

Pour terminer, il faut noter un désir très clair de collaborer à ces relations formelles entre les deux milieux. Chacun se dit disposé à collaborer, que ce soit en rapport avec la formation elle-même ou avec le travail sur lequel elle débouche. Quant à nous, nous croyons pouvoir interpréter cette disposition à collaborer comme un signe de solidarité entre générations, les travailleurs étant d'anciens élèves et les élèves de futurs travailleurs qui à échéance, seront passés par les mêmes expériences.

Bien que l'on ait admis, chez le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat, que les relations formelles entre l'école et le milieu du travail connaissent un très faible niveau de développement, on souhaite et l'on condidère possible que la réalité se modifie à ce sujet. Au plan des principes, quelques points de

repère sont signalés à notre attention. Ainsi, il paraîtrait important, selon certaines attentes, de donner un caractère structuré à ces échanges plutôt que de les laisser au hasard de la spontanéité et de la bonne volonté des différents partenaires. Dans la mise en forme de cette structure, fait-on cependant remarquer, il faudra procéder graduellement, hiérarchiser les objectifs plutôt que les prendre tous en même temps.

Aspect étonnant dans une certaine mesure, les attentes du personnel d'encadrement et de direction, à l'instar des autres catégories, envisagent un rôle essentiellement consultatif aux représentants du marché du travail. Personne ne voit la nécessité d'un partage des prises de décision. Pour éclairer le sens d'une telle position, nous faisons l'hypothèse que, se trouvant sans cesse impliquée dans un processus décisionnel sur son propre terrain par la nature de ses fonctions, cette catégorie de personnel préfère laisser la responsabilité de la formation aux responsables scolaires Mais, une autre hypothèse apparaît plus intéressante. Percevant sans doute qu'il est possible d'exercer son influence sans participer formellement aux décisions, le personnel d'encadrement et de direction n'insiste pas pour jouer un rôle autre que consultatif, en autant que la consultation soit respectée et les avis considérés.

Les formes concrètes que pourraient revêtir ces relations présentent une assez grande diversité. D'abord, on retient l'idée du stage étudiant en milieu de travail qui est déjà mis à l'épreuve des faits. Certains avis le considérant comme un mécanisme d'échange privilégié, le stage offre l'avantage du connu: on sait ce qu'il coûte et ce qu'il rapporte en termes de temps, d'attention ou de ressources humaines, etc. À côté du stage, d'autres propositions apparaissent: les journées-rencontres, les comités conjoints, permanents ou non.

Point de vue assez rarement formulé, on suggère dans les attentes de cette catégorie, que la représentation du marché se diversifie, non

plus uniquement en fonction de la taille des entreprises mais encore en fonction des catégories de personnel. Elle pourrait inclure non seulement les patrons mais aussi les employé-e-s à l'intérieur de ces comités ou de ces tables de concertation pour donner une image plus complète du monde du travail.

> *D'accord, le patron il est le patron, il sait comment ça fonctionne dans l'entreprise. Mais peut-être qu'un employé est plus en mesure de dire les points forts, les points faibles du travail qu'il a à faire (...) le patron, il en a beaucoup à penser et il y a peut-être des petites choses auxquelles il ne pense pas. Il se dit: "c'est pas grave, c'est facile" peut-être que si c'était lui qui était à la place de l'employé que ça serait pas aussi facile que ça.* (E.45)

Cette attente rejoint le désir par ailleurs exprimé par certaines des employées de bureau de participer de quelque façon aux échanges pouvant s'élaborer entre le milieu scolaire et le milieu du travail.

Une forme de participation pédagogique active est également entrevue. Par exemple, un employeur anticipait la possibilité que la collaboration du milieu du travail serve à constituer un laboratoire d'informatique; tel autre suggérait que certains partenaires du milieu du travail donnent des cours à l'école même. Nous voyons donc que les idées ne font pas défaut quant aux formes concrètes auxquelles pourraient aboutir les relations entre les deux milieux concernés. Dans l'élaboration de ces formes, on prévoit qu'il faudra compter avec le problème de la diversité du milieu du travail.
Au plan pratique, cette mise en garde nous semble extrêmement pertinente, spécialement dans ce secteur d'activités. Autre mise en garde: éviter la structure lourde et rigide, la "structurite" aigüe. C'est pourquoi la formule du comité "ad hoc" paraît aussi valable que celle du comité permanent car elle offre une flexibilité qui convient à la disponibilité limitée que disent avoir les employeurs.

Comme nous l'avons observé ailleurs, une préférence nette s'affirme dans les attentes pour une action réalisée au niveau local et régional. Ce niveau servirait de base à la confrontation des idées et, peut-être, à la formation des consensus. C'est là qu'existent les différences réelles dont il faut tenir compte.

> *Connaissant un petit peu les rouages de l'éducation au Québec, nécessairement, c'est le ministère qui décide et qui a un grand mot à dire dans les programmes. Il est évident qu'on ne pourrait pas passer à côté du ministère de l'Education. Mais, je pense qu'il y a plus que ça aussi. Il y aurait peut-être une application de ces programmes qui pourrait être faite en fonction des besoins du milieu. Dans l'entreprise, on n'est pas informé de l'évolution de l'enseignement, surtout commercial, qu'ils donnent à nos jeunes. Peut-être que quelques uns ont été consultés, il y a sûrement des consultations, mais les problèmes qu'on peut rencontrer, par exemple, dans la région de Montréal, de Québec ou d'ailleurs ne sont pas les mêmes que dans les régions de milieux ruraux. Ça, c'est bien évident.* (E.49)

Dans cette perspective, la structure des relations formelles entre l'école et le milieu du travail devient le canal par lequel peut passer la préoccupation d'adaptation des programmes aux différents milieux socio-économiques. Néanmoins, l'intérêt d'une action au niveau provincial demeure pour répondre aux besoins de mobilité professionnelle.

A part quelques exceptions qui estiment manquer de temps ou d'information pour s'engager dans des relations avec le milieu scolaire, la plupart se sent disposée à le faire. Nous notons que les cibles d'intervention retenues comme prioritaires sont diversifiées: échanges d'information en général, échanges dans un but de participation pédagogique, travail sur le problème de l'innovation technologique ou de la saturation des secteurs d'emploi. Dans cet ensemble, un point se dégage des autres, car il se rattache à une préoccupation qui a été

assez peu explicitée. Il porte sur les attentes des jeunes eux-mêmes. En réfléchissant sur les raisons d'être, sur les formes concrètes et sur tout aspect que pourraient prendre les relations entre l'école et le milieu du travail, on fait presque toujours valoir l'intérêt pour chacun de ces milieux de connaître les attentes ou les exigences de l'autre mais on s'interroge moins sur les fins de cette connaissance réciproque. Les attentes des jeunes face à la formation professionnelle et au travail pourraient donc devenir un centre d'intérêt autant pour un milieu que pour l'autre et un lieu de collaboration entre les deux. Cette prise de position repose sur le sentiment que les attentes des jeunes ne sont pas fixes et données d'avance. De génération en génération, elles évoluent: le travail change de signification et il s'imposerait d'en tenir compte dans les projets de formation que l'on construit à cet égard.

Même si quelques répondants éprouvent une certaine difficulté à préciser les différents aspects sous lesquels pourraient s'actualiser les relations entre l'école et le milieu du travail, il reste possible de délimiter l'allure générale que pourraient prendre ces relations, selon le personnel d'encadrement et de direction en équipement motorisé.

Bien qu'aucun principe ne se dégage clairement ni explicitement des propos tenus à ce sujet, il nous paraît que le milieu du travail, dans cette catégorie, sent qu'il peut et doit intervenir pour orienter la formation professionnelle, sans se préoccuper outre mesure des problèmes de partage du pouvoir que cela pourrait occasionner. Evidemment, ces problèmes demeurent à l'horizon de la réflexion. Aussi, nous constatons une certaine tension entre la conception d'un rôle décisionnel et celle d'un rôle consultatif attribué aux représentants du marché du travail dans les organismes de liaison entre les deux milieux. Parfois et comme par mesure de précaution, les deux rôles sont anticipés conjointement.

D'après moi, ça devrait être les deux. Si on est consulté et puis si ça n'a pas de suite, ça donne pas grand chose d'avoir été consulté. Pouvoir décisionnel, je ne sais pas trop... mais on pourrait sûrement être consulté plus qu'on l'est actuellement, d'après moi. (E.63)

La limite aperçue au pouvoir de décision vient de la tradition pédagogique ainsi que nous le suggèrent certains témoignages: le milieu scolaire a l'habitude de planifier tout seul ses programmes et le personnel enseignant est le seul qu'on imagine capable de les dispenser. Dès lors, la possibilité d'une intervention extérieure pour en modifier le contenu commence à prendre de l'intérêt. C'est du moins l'hypothèse que nous émettons.

En somme, malgré un questionnement réel sur la possibilité d'accorder un rôle décisionnel aux représentants du milieu du travail, cette catégorie paraît plus attirée que les autres par cette idée. Les raisons de cette différence sont pour nous impossibles à déterminer à partir de nos données de recherche. Il serait intéressant malgré tout de les connaître.

Le format concret de ces relations passe par deux voies principales, selon les attentes. Dans un premier cas, on pense aux stages en entreprise. Expérience déjà connue des employeurs et du milieu du travail dans son ensemble, les stages pourraient être plus nombreux, bien que cette forme d'échange comporte, à leur avis, des inconvénients.[1] Toutefois, élaborer des échanges à partir de l'expérience des stages rejoint la préoccupation plusieurs fois exprimée de partir des réalités existantes pour poursuivre cette démarche. Cela peut être plus rassurant que de plonger dans des formules entièrement nouvelles.

Bien que la formation pratique soit plus aisément envisagée

---

1 - Pour en connaître la nature, consulter la section 5.2.2 du cinquième chapitre.

comme point de départ des échanges, ceux-ci pourraient également se réaliser sous forme de participation à la conception des programmes, a-t-on proposé. Les répondants connaissent quelques exemples de ce type de collaboration. Ayant été parfois eux-mêmes impliqués, ils imaginent que l'expérience pourrait se reproduire et se répandre.

En ce qui regarde le niveau privilégié pour situer les relations formelles entre le milieu scolaire et le milieu du travail, nous retrouvons une fois de plus une divergence au sein des attentes. Les uns optent davantage pour le niveau local ou régional; les autres pour le niveau central. Inédite dans l'ensemble des attentes, on a avancé l'idée d'une structure que l'on pourrait qualifier de "asymétrique". Ainsi, une représentation du niveau central provenant du milieu scolaire pourrait transiger avec des représentants locaux du côté du milieu du travail. Une telle structure aurait l'avantage d'éviter les conflits pouvant émerger de relations entre représentants de même niveau de responsabilité et d'un même ensemble territorial. Nous nous demandons si cet avantage ne serait pas annulé par les inconvénients qu'entraînerait une telle structure: déséquilibre dans la définition des priorités, négation des autorités scolaires locales, difficultés d'organisation matérielle ou autre.

Bref, dans cette catégorie comme dans les autres, les attentes sur les relations à mettre en place entre le milieu scolaire et le milieu du travail devront passer par un processus de définition qui paraît encore assez long. Beaucoup de questions, d'incertitudes et de différences se manifestent dans les points de vue. S'il s'agissait de passer à la pratique de ces relations, nous pouvons croire que les consensus seraient assez lents à se former. Pourtant, les volontés ne manquent pas pour éventuellement s'engager activement dans de semblables échanges. Les priorités défendues se font nombreuses et variées: les programmes, les stages, l'orientation professionnelle des jeunes. Parfois, on anticipe plusieurs domaines de collaboration sans en préciser aucun en particulier.

Cette participation n'est cependant pas tout à fait inconditionnelle. Certains expriment des réserves quant à leur formation et à leur compétence pour s'impliquer, en particulier s'il s'agit d'une participation pédagogique. Egalement, on apporte des réserves sur l'organisation pratique de ces échanges.

> *Si on me sollicitait pour participer ma réponse serait positive, en autant qu'il y aurait une rémunération pour ça. Si je fais du temps en plus pour ça, pour discuter avec les professeurs et les élèves, si je travaille avec eux autres. Ça serait positif, en autant qu'il y ait une planification en conséquence et une qualification chez nous à l'intérieur de l'entreprise.* (E.60)

Cela nous fait constater une fois de plus que l'établissement d'une structure de relations formelles ne saurait miser seulement sur la gratuité ou la bonne volonté des individus. De toute évidence, il faudrait assurer des conditions objectives qui feront en sorte que les projets de collaboration n'entrent pas en concurrence avec les activités faisant partie des tâches ou des fonctions de travail. Au-delà des considérations stratégiques pour cerner le niveau ou le mode d'exercice du pouvoir les plus propices à ces relations, de nombreuses précisions organisationnelles devront être apportées.

Face à un éventuel développement des relations formelles avec le milieu scolaire, le milieu du travail se caractérise par une préoccupation de les voir s'implanter dans les pratiques existantes et connues d'échange entre ces deux milieux. A cet effet, le stage étudiant en milieu de travail constitue un point de référence dominant. Une autre convergence se dégage dans le fait que, dans l'ensemble, on porte davantage d'intérêt à un rôle consultatif qu'à un rôle décisionnel pour les représentants du milieu du travail à l'intérieur de cette structure. Par ailleurs, un certain nombre de positions se distinguent en fonction du secteur d'activité ou de la catégorie de

personnel. Ainsi, chez les employé-e-s, on note un souhait pour que ces relations concernent la formation professionnelle dans sa globalité alors que cela ne ressort pas clairement d'autre part. Chez le personnel d'encadrement et de direction des deux secteurs, un désir pour une structuration des relations au plan local, émerge de façon évidente. Finalement, on doit mentionner que le désir de participer à la mise en place de ces relations est présent partout mais qu'il ne s'affirme pas partout avec la même clarté et la même vigueur. Les problèmes jugés prioritaires pour l'action à mener dans le cadre de ces échanges sont nombreux et variés, cela laissant la place à une approche plutôt englobante ainsi que le suggèrent certaines positions soulignées plus haut.

Considérant l'établissement possible d'une structure de relations entre le milieu scolaire et le milieu du travail au sujet de la formation professionnelle des jeunes, nous constatons que, globalement, les deux milieux se rejoignent dans une même indétermination quant au rôle que devraient jouer les représentants du milieu du travail dans une telle structure: dans les deux cas, les positions sont divisées entre elles et même parfois hésitantes entre un rôle consultatif et un rôle décisionnel. Il faut bien voir cependant que l'idée d'un rôle consultatif demeure plus abordable, plus rassurante. Les deux milieux se rejoignent encore dans une volonté de collaborer qui est conditionnelle aux contraintes ou aux aspects réels que prendraient ces relations. En plus, les deux milieux proposent une diversité de cibles pour établir et poursuivre leur collaboration. Le point de divergence le plus remarquable reste le niveau où devrait apparaître cette structure de relations: en milieu scolaire, un intérêt non équivoque se fait sentir pour une structure et une action locales tandis qu'en milieu de travail, les points de vue ne se rallient pas autour d'un même pôle. Enfin, le milieu scolaire sera le seul à défendre le principe du respect de l'autonomie de l'école, position qui ne surprend pas mais

qui reste difficile à concilier avec la possibilité d'un rôle décisionnel attribué aux représentants du milieu du travail. Comme nous pouvons le constater ici, les attentes offrent souvent une part évidente de contradictions ou d'incompatibilité dans les choix qu'elles mettent en évidence.

CHAPITRE 8

SYNTHESE, BILAN ET CONCLUSION

En arrivant au terme de cette présentation, il conviendrait d'effectuer un travail de rétrospective sur les résultats de l'analyse pour être plus en mesure ensuite d'ouvrir un certaine perspective sur les suites que pourrait avoir cette recherche. Dans la première partie de cette conclusion, nous allons d'abord faire la synthèse des résultats exposés au cours des chapitres précédents. Cette synthèse sera suivie d'un bilan critique des principaux résultats de l'étude. Enfin, dans une toute dernière étape, nous formulerons quelques commentaires d'ordre théorique et méthodologique découlant de l'expérience fournie par la réalisation de ce projet.

B.1 Synthèse des attentes du milieu scolaire

Si on tente de se donner une vue d'ensemble des attentes du milieu scolaire sur la formation professionnelle, on constate que ce milieu se caractérise par des positions plutôt convergentes que divergentes. Si on s'arrête d'abord au cadre général de la formation professionnelle, il se dégage que l'école reste le lieu souhaité pour cette formation. Le personnel enseignant de même que le personnel d'encadrement et de direction y voient des garanties de qualité en termes mêmes de formation. L'exigence de l'adaptation aux contraintes venant du marché du travail s'impose aux mentalités. On conçoit difficilement que l'école puisse les ignorer. La catégorie des conseillers en orientation scolaire et professionnelle est celle qui va le plus loin sur cette voie, préconisant un recours à une formation dispensée en partie en milieu de travail, vu qu'il est pratiquement impossible d'exiger que l'école effectue, aussi rapidement et intensément qu'il le faudrait, l'effort d'adaptation jugé nécessaire.

De façon unanime, le milieu scolaire admet que la formation professionnelle des jeunes puisse être dispensée à tous les niveaux,

cela incluant évidemment le secondaire. Cette position s'appuie sur la primauté reconnue aux choix individuels des élèves dans leur cheminement. Si la formation professionnelle a sa place au secondaire, il ne faut pas cependant qu'elle y soit cantonnée. L'orientation vers ce secteur de formation ne doit donc pas conduire à un cul-de-sac. Pour s'en prémunir, il faut assurer le décloisonnement entre les niveaux secondaire et collégial. Le décloisonnement suppose l'affirmation, dans les faits, de la spécificité de la mission de chacun de ces niveaux. Or, c'est là un domaine où les attentes des agents scolaires se trouvent déçues, les programmes n'étant pas jugés distincts et articulés dans une relation de progression pour les élèves. En outre, la réflexion sur l'existence de niveaux différents de formation professionnelle débouche sur une interrogation quant à la demande réelle que ces programmes sont appelés à satisfaire. Le marché de l'emploi au Québec est-il en mesure d'occuper une main-d'oeuvre formée au niveau collégial, se demande-t-on.

Si la formation professionnelle a clairement sa place au secondaire, la définition de la "clientèle" à laquelle elle doit s'adresser semble une question beaucoup plus complexe à trancher. Car, la primauté des choix individuels entre ici en conflit avec la réalité des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école. Sur ce terrain, le milieu scolaire paraît divisé. Le personnel enseignant est de son côté tiraillé entre un désir très net de travailler à la formation d'élèves aptes à réussir et une recherche de solutions où apparaît, entre autres, l'orientation des élèves en difficultés vers le secteur professionnel. A ce chapitre, on a pu noter que les attentes du personnel enseignant épousent en partie le modèle de l'adaptation de l'enfant à l'école alors que celles du personnel d'encadrement et de direction s'organisent davantage autour d'un modèle d'adaptation de l'école à l'enfant. De nouveau, le personnel des services d'orientation scolaire et professionnelle se distinguera en proposant des solutions axées sur le marché du travail.

Les attentes du milieu scolaire se situent de nouveau dans des

positions convergentes, lorsqu'on aborde la question de la longueur et du style de la formation professionnelle. Si on perçoit assez souvent un avantage dans l'idée de prolonger la formation professionnelle, on insiste surtout sur le report du moment où elle doit commencer dans le cheminement des jeunes. En prolongeant la formation on pourrait réduire la densité des programmes et on gagnerait du point de vue de la maturité des élèves à la sortie de l'école. C'est ce dernier argument qui, sans aucune équivoque, est cité à l'appui de la thèse du report de la formation professionnelle. Par contre, du côté de l'orientation scolaire et professionnelle, on se dit que la maturité n'est pas seulement une question d'âge mais d'expérience et l'on croit qu'elle peut résulter de séjours provisoires sur le marché du travail.

Tous les répondant-e-s du milieu scolaire sont d'avis que l'école secondaire doit assurer une formation professionnelle d'abord et avant tout polyvalente. C'est au nom de la mobilité et de l'adaptation au marché du travail que la polyvalence est vue nécessaire et même indispensable. Très fermes sur ce principe, les attentes demeurent cependant imprécises sur le contenu de cette polyvalence et sur la façon d'y atteindre dans la formation. Par ailleurs, elles n'excluent pas toute spécialisation en autant qu'on la garde sous contrôle. Autrement dit, la spécialisation ne doit jamais prendre le pas sur la polyvalence. Quant à cette dernière, on peut en retenir qu'elle correspondrait à un dosage équilibré des différents savoirs effectivement utiles sur le marché du travail. La définition nous en est donc donnée a posteriori, à partir de l'utilisation qui en est faite sur le marché du travail.

Enfin, dernier aspect de la réflexion portant sur le cadre général de la formation professionnelle, le rapport entretenu avec la formation générale a été abordé dans les attentes. En premier lieu, mentionnons la prédominance de la valeur pragmatique sur la valeur humaniste ou culturelle de la formation générale, si on considère le milieu scolaire globalement. Ensuite, si un cours secondaire complété apparaît comme

un minimum - bien que des distinctions puissent être apportées selon le champ de formation - la poursuite de la formation générale au-delà de ce seuil est considérée avec beaucoup de modération. Compte tenu des caractéristiques de la population étudiante concernée, on évite d'en faire un idéal ou un objectif absolu. Il ne faut pas que la poursuite de la formation générale devienne une contrainte rendant toute formation générale rébarbative en soi.

Enfin, l'adaptation de la formation générale à la formation professionnelle est rarement rejetée, mais toujours entrevue avec beaucoup de réserves. On craint qu'une telle approche ne mène à plus de ségrégation ou d'exclusion pour des élèves qui ont déjà à subir ce genre de torts dans leur carrière scolaire.

L'analyse des attentes a également voulu circonscrire les principales composantes du contenu de la formation professionnelle. La première composante reconnue dans les attentes se rapporte au savoir technique. A ce propos, le milieu scolaire se range uniformément derrière quatre positions: conserver l'ancien, aller vers le nouveau (informatique, électronique), promouvoir davantage le savoir-communiquer, suivre à distance respectueuse le modèle des tâches offert par le marché du travail. Les attentes recueillies et analysées n'informent pas sur les stratégies à développer pour maintenir ensemble ces quatre aspects du savoir technique. Il nous faut cependant souligner l'attrait puissant que semblent exercer les technologies dites "nouvelles" dans la délimitation du savoir technique.

Deuxième composante du contenu de la formation, la prévention en matière de santé et de sécurité au travail se présente comme un domaine auquel les attentes sont relativement sensibles. Il est nécessaire à ce sujet d'opérer des distinctions selon le champ de formation chez le personnel enseignant. En commerce et secrétariat, on admet avoir des étapes à franchir dans la saisie même des problèmes pouvant se poser à

la santé et à la sécurité au travail. En équipement motorisé, il s'agit déjà d'une priorité qui commande des solutions pratiques au niveau même de l'enseignement quotidien. Pour faire place à la prévention dans la formation professionnelle, nous constatons que l'on privilégie des moyens différents selon la catégorie de personnel à laquelle on appartient: le personnel enseignant suggère une approche plutôt systématique, s'appuyant sur les programmes et les conditions matérielles du contexte de la formation - et plus tard du travail. Le personnel d'encadrement et de direction privilégie surtout une approche diffuse et reconnaît un rôle important aux mentalités.

Les attentes quant au contenu de la formation professionnelle ont enfin traité de la socialisation, c'est-à-dire de la transmission de valeurs et d'attitudes face au travail. L'analyse a montré que cette composante apparaît et s'impose dans les attentes du milieu scolaire. De nouveau cependant, la catégoire de personnel intervient comme facteur de différenciation. Si le sens du travail bien fait et le sens des responsabilités se retrouvent de façon généralisée comme éléments à développer dans la socialisation, on peut observer une certaine polarisation des attentes sur un autre sous-ensemble de valeurs et attitudes. Ainsi, le personnel enseignant valorise surtout l'adaptation-acceptation des contraintes du travail alors que le personnel d'encadrement et de direction insiste de manière évidente sur l'affirmation de soi et l'esprit d'initiative face au travail. Reflet des situations objectives différentes dans le cadre de l'environnement réel du travail? Il paraît raisonnable de le supposer.

Si nous passons maintenant à la question de la division sexiste qui prévaut actuellement dans la formation professionnelle, nous devons souligner l'hétérogénéité des positions que l'analyse a mise en évidence. Le personnel enseignant se montre en ce domaine partagé, tant en ce qui concerne l'égalité d'accès aux différentes options qu'en ce qui concerne le contenu qu'elles transmettent. L'analyse selon le champ de formation a été à ce sujet révélatrice, les positions de

principe pour un accès égal ou inégal pour les filles et les garçons se voyant renversées lorsqu'on abordait la question des contenus de formation. Les attentes du personnel d'encadrement et de direction apparaissent unanimement favorables à une égalité d'accès et de contenu pour les filles et les garçons. Finalement, le milieu scolaire déplore dans l'ensemble l'état de faits vécu sur le marché du travail et qui empêche la formation professionnelle d'évoluer vers un modèle non sexiste, tant pour les garçons que pour les filles.

L'analyse des attentes sur le thème de la qualification a fait apparaître certaines nuances selon le champ et la catégorie de personnel quant à l'importance relative accordée à l'acquisition des qualités techniques et des qualités personnelles. Les premières prennent une importance relative plus grande en équipement motorisé et les secondes en font autant en commerce et secrétariat. Le personnel de direction et d'encadrement adoptera une position spécifique en montrant la nécessité et même l'urgence de relever le niveau des exigences imposées aux élèves. Au-delà de ces aspects des attentes, il importe de souligner la remarquable convergence des positions du milieu scolaire autour de l'idée d'une qualification qui doit rendre la compétence des jeunes immédiatement utilisable mais non nécessairement rentable dans l'immédiat.

La formation pratique prise sous forme de stages en milieu de travail est certainement l'un des domaines où les attentes du milieu scolaire sont les plus complexes à découvrir. De son côté, le personnel enseignant semble miser beaucoup sur le stage en milieu de travail auquel il attribue des fonctions de formation, d'intégration des jeunes au marché du travail et d'évaluation de l'efficacité de la formation. Plutôt satisfait des conditions où le stage se réalise actuellement, il tend à un élargissement ou à une intensification de la formule en autant que certaines conditions soient assurées dont les plus importantes sont la correspondance entre le stage et la formation, la participation de l'élève aux activités de l'entreprise ainsi que

l'encadrement. Le personnel non enseignant entrevoit pour le stage les deux premières fonctions mentionnées plus haut et il semble plutôt satisfait des conditions dans lesquelles il se réalise. Ainsi, il ne se plaint pas davantage que le personnel enseignant de manifestations d'exploitation des stagiaires en milieu de travail. Dans cette catégorie, le personnel d'encadrement et de direction se montrera cependant réticent à l'idée d'élargir la formule du stage. De plus, il insistera sur la nécessité de l'évaluation des résultats du stage, indiquant de cette manière ses attentes à l'égard des responsabilités que doit remplir le personnel enseignant lui-même en termes de formation. Les attentes face au stage traduisent donc non seulement un aspect des relations existant entre l'école et le marché du travail mais aussi un aspect essentiel des relations internes du milieu scolaire et des points de convergence ou de divergence sur lesquels elles s'appuient.

Considérant le stage comme moyen d'intégration pour les jeunes en milieu de travail, le milieu scolaire admet pourtant être peu ou mal informé de l'intégration effectivement vécue. Anticipant la possibilité de recourir à des moyens différents selon les points de vue occupés, le milieu scolaire se montre dans tous les cas très conscient des limites de sa sphère d'influence et il ne semble pas prêt à les dépasser ou à les repousser.

Se sentant quelque peu placé à l'écart de l'intégration réelle des jeunes au marché du travail, le milieu scolaire ne rencontre pas moins l'influence que celui-ci exerce sur la formation. En effet l'évolution que connaît le marché du travail, imprévisible sous de nombreux aspects, se répercute sur la formation et sur les choix que doivent poser les jeunes et les adultes responsables en milieu scolaire. Face aux problèmes d'orientation résultant des fluctuations du marché du travail, on se dit qu'il reste valable de tenir compte à la fois des intérêts personnels des jeunes et des exigences changeantes du marché du travail. Les différences notées dans les attentes se résument à une question d'accent placé plutôt sur l'un ou sur l'autre de ces deux

facteurs. Dans l'offre de formation qu'il doit organiser pour les jeunes, le milieu scolaire à l'étude a tendance à privilégier un ajustement aux règles du jeu dictées par le marché du travail. Cependant, le personnel d'encadrement et de direction fait valoir l'importance de respecter le principe d'égalité d'accès à la diversité de la formation. Globalement, le milieu scolaire s'attend à des changements dans le domaine des services d'orientation offerts aux jeunes devant les difficultés évidentes qu'ils éprouvent à se faire une place sur le marché du travail. Immédiatement concernée, la catégorie des professionnels des services d'orientation est celle qui affirme le plus ce besoin de changement. On a ainsi commencé à développer un nouveau mode d'intervention auprès des jeunes. Car, il ne s'agit pas d'offrir plus de services, pense-t-on, mais des services de nature différente définis dans une perspective de compromis entre la réalité du marché du travail et le système de valeurs de l'individu.

L'évolution de la technologie constitue un autre aspect de l'influence qu'exerce le marché du travail sur la formation. A ce sujet, le milieu scolaire a une position très claire et uniforme: pas question de laisser passer l'évolution de la technologie sans réagir. Il faut la suivre, mais à distance. Quoique cette "distance" demeure encore imprécise dans les attentes, elle est perçue partout comme une nécessité. En somme, cette position nous fait toucher à l'un des points de convergence les plus nets que l'analyse ait dégagés à l'instar de quelques autres points déjà signalés, comme par exemple la polyvalence de la formation. Par contre, s'agissant de moyens de suivre l'évolution de la technologie, les attentes prennent des directions difficilement conciliables, notamment en ce qui a trait au perfectionnement des enseignant-e-s en exercice. Fidèles à leur ligne de pensée, les conseillers en orientation suggèrent qu'il pourrait être avantageux, pour mieux répondre à l'évolution de la technologie, d'opérer un transfert de la formation professionnelle vers le marché du travail.

Dernier domaine exploré, la question des relations formelles entre l'école et le marché du travail est l'objet d'attentes encore assez floues et hésitantes. Si l'état des échanges réellement expérimentés et le degré de satisfaction qui en découle sont très variables d'une catégorie à l'autre, il ressort que le milieu scolaire offre une unité certaine autour d'un souhait pour une action locale et autour d'une préoccupation pour que soit respectée l'autonomie de l'école. Le rôle assigné aux représentants du milieu du travail dans cette éventuelle structure de relations fait l'objet de points de vue tout à fait distincts. Le personnel non enseignant envisage mal un rôle autre que consultatif alors que le personnel enseignant admet l'éventualité d'un pouvoir décisionnel ou de recommandation. En terminant, indiquons qu'il ne faut pas sous-estimer cette divergence de points de vue car si une telle structure doit avoir quelque utilité, les rôles respectifs doivent être clairement définis et reconnus.

Voilà donc esquissé pour le milieu scolaire le tableau des positions marquantes que l'analyse a précédemment présentées et commentées. Dans les paragraphes qui suivent nous allons compléter ce tableau en faisant la synthèse des attentes du milieu du travail. Ensuite, nous pourrons tracer les lignes de force selon lesquelles ces deux milieux s'opposent ou se rejoignent.

8.2 Synthèse des attentes du milieu du travail

Bien qu'il ait été moins longuement et moins précisément traité qu'en milieu scolaire, le cadre général de la formation professionnelle a tout de même été considéré dans les attentes du milieu du travail. D'abord, soulignons la position faisant de l'école le lieu de la formation professionnelle des jeunes. Cette position est cependant assortie d'un corollaire: l'école doit s'adapter aux exigences et à l'évolution du marché du travail. Le champ du commerce et secrétariat semble être le plus soucieux que cette adaptation se produise effectivement.

La formation professionnelle aura sa place à tous les niveaux, selon les choix individuels posés par les jeunes. Champ de formation et catégorie de personnel entrent ici en ligne de compte pour nuancer cette position: le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat se révèle le plus sensible et intéressé à une formation prise au niveau collégial.

Le milieu du travail ne s'est pas particulièrement penché sur le problème de la définition de la population cible de l'enseignement professionnel, ni sur le cas des élèves en difficultés scolaires. Il nous a cependant fourni des indications très claires quant à la longueur et surtout au style de la formation. La prolongation ou le report de la formation sont parfois souhaités et cela est plutôt le fait des employé-e-s. Par ailleurs, et de façon générale, c'est une formation de type polyvalent que l'on s'attend de trouver à l'école secondaire. Encore une fois, les arguments à cet effet sont ceux d'une meilleure adaptation au monde du travail et d'une plus grande mobilité dans le cheminement. Encore une fois, la polyvalence demeure peu définie, si ce n'est négativement, comme le contraire d'une spécialisation excessive.

Dans le domaine du rapport entre la formation générale et la formation professionnelle, l'analyse des attentes a mis au jour des résultats quelque peu surprenants. Ainsi, on valorise plus que nous ne l'avions présumé l'apport humaniste ou culturel de la formation générale. Réaction aux contraintes quotidiennes du travail? L'hypothèse est à ne pas rejeter. Cette valorisation ne conduit pas cependant à vouloir que la formation générale soit dans tous les cas poursuivie le plus longtemps possible. Le personnel d'encadrement et de direction en commerce et secrétariat se distingue sous ce rapport en souhaitant que les jeunes atteignent le niveau des études collégiales.

L'adaptation de la formation générale pour les élèves qui s'inscrivent au secteur professionnel ne fait pas consensus. L'appartenance

au champ d'activité semble venir éclairer cette différence. En équipement motorisé, les employés n'y voient pas d'obstacles, alors que, en commerce et secrétariat, la même catégorie de personnes craint d'y trouver une limitation de la mobilité professionnelle. En dernier ressort, plus la formation professionnelle se rapprocherait ou s'apparenterait à la formation générale, plus on souhaiterait que cette dernière reste ce qu'elle est, conserve son caractère "général".

La recherche de définition du contenu de la formation professionnelle nous a montré, quant au savoir technique d'abord, que l'on ne désire pas plus qu'en milieu scolaire une formation qui épouserait tous les contours des tâches concrètes accomplies dans le contexte du travail. Ce n'est que modérément ou relativement qu'on juge nécessaire de s'en rapprocher. La composante de la santé et sécurité au travail n'apparaît pas comme une réalité à laquelle on serait également sensible dans les deux champs d'activités, cela nous ramenant aux conditions objectives de travail fort différentes dans les deux milieux concernés. L'instauration de la prévention au sein de la formation professionnelle ne passe pas non plus par les mêmes moyens selon le champ où l'on se trouve pour en parler et selon la catégorie de personnel qu'on représente. En ce domaine, on découvre donc une hétérogénéité évidente en milieu de travail qui n'est pas sans rappeler les tiraillements et les débats qui entourent le développement d'environnements et de pratiques sécuritaires pour les travailleurs et les travailleuses.

Enfin, la socialisation a une place évidente parmi les composantes entrant dans le contenu de la formation professionnelle. La fonction attribuée à la socialisation nous est indirectement révélée lorsqu'on examine la nature des valeurs et attitudes qu'on souhaite voir transmises aux jeunes. Ou bien la socialisation sert au développement et au fonctionnement harmonieux de l'employé-e dans son milieu de travail concret, ou bien elle sert surtout à lui faire promouvoir les intérêts

de l'entreprise par le biais d'un processus d'identification. Comme on a pu le voir en d'autres occasions, les attentes ne peuvent pas être dissociées de la réalité des intérêts, bien qu'elles en soient différentes.

Traitant de l'égalité des sexes devant la formation, les attentes du milieu du travail apparaissent marquées de stéréotypes puissants aussi bien que d'efforts pour s'en dégager. Chacun des champs d'activité choisis pour l'étude correspond donc à une facette de la division sexiste du travail, division présente dans les faits et dans les mentalités. Si chacun des deux champs d'activité contient, à sa façon, sa part respective de sexisme face au travail et à la formation, les catégories de personnel ont également quelque chose à nous apprendre à ce sujet, du point de vue de la mobilité ascendante des femmes dans l'organisation du travail. En dernier lieu, il importera de se rappeler que ce n'est pas parce qu'on préconise un accès égal pour les deux sexes aux divers champs de formation et de travail que tout sexisme disparaît. Ainsi on peut mettre de l'avant le principe de l'égalité sur la base même d'arguments sexistes (la réputée aptitude des femmes au travail de précision et de minutie, par exemple).

Les critères de détermination de la qualification formulés en milieu de travail se rattachent aux qualités techniques et personnelles acquises par les jeunes. Un désir de voir relever le niveau des exigences s'est exprimé en tant que tel chez les employés (équipement motorisé). Cependant, on doit se rappeler que ce désir s'est aussi manifesté de façon diffuse dans l'ensemble du milieu du travail, par le biais de l'un ou l'autre thème. Ainsi, par exemple, une meilleure maîtrise du français, des mathématiques a été fréquemment réclamée. Au chapitre de la qualification, il est nécessaire de retenir que l'attente d'une utilisation immédiatement rentable de la compétence de la jeune main-d'oeuvre sortant de l'école existe bel et bien en milieu de travail. Néanmoins, elle n'est pas aussi forte ni présente qu'on l'aurait cru. A ce sujet,

il faut se tourner vers les pratiques d'embauche, quoique celles-ci soient assez difficiles à observer actuellement. Théoriquement, l'embauche de finissant-e-s peut servir de test à l'authenticité du principe. De l'entreprise qui n'embaucherait jamais de jeunes à la sortie de l'école, on pourrait dire qu'elle s'attend à ce qu'ils ou elles soient immédiatement productifs et rentables et vice versa.

Dans le domaine de la formation pratique prise sous forme de stages, le milieu du travail affiche des attentes qui se comprennent surtout en référence aux catégories de personnel. Par exemple, les employé-e-s mettront surtout l'accent sur la formation et le personnel d'encadrement et de direction sur la fonction d'intégration. De même pour les conditions de réalisation du stage, la première catégorie de personnel évoque le problème de manque de disponibilité vis-à-vis l'élève stagiaire alors que la seconde catégorie évoque le problème de perte de temps. Des points de convergence apparaissent cependant tel la double efficacité reconnue du stage, ou la nécessité de faire correspondre stage et formation, ou l'importance de la participation.

Elément d'anticipation d'un autre thème de l'étude, le stage est perçu comme un moyen de rapprocher l'école et le milieu du travail. Mais au-delà du principe, on devine que les difficultés actuelles dans la pratique des stages vont retarder encore pour un certain temps l'exploitation du stage comme voie de communication effective entre ces deux univers. Il a été souvent formulé que le stage était utile à l'intégration des jeunes. Analysée du point de vue du milieu du travail, celle-ci apparaît différente et, de nouveau, c'est le recours aux catégories de personnel qui est pertinent. Pour les employé-e-s, l'intégration est une étape critique et le succès d'aujourd'hui n'efface pas les difficultés d'hier. D'où l'intérêt pour un rôle de soutien pouvant être exercé par l'école. Pour le personnel d'encadrement et de direction, l'intégration au marché du travail est un phénomène plutôt perdu de vue. L'embauche de jeunes est rare et, la concurrence éliminant

les candidatures les moins intéressantes, on rencontre peu de cas d'intégration problématique. D'où l'avantage, pour les fins de la recherche, de s'adresser à plus d'une catégorie d'agents ou d'acteurs sociaux afin de pouvoir se dégager d'une vision trop conjoncturelle. Un point émerge des attentes: s'il n'y a pas de formule miracle pour faciliter l'intégration des jeunes, ainsi que cela a été souligné, l'éventualité d'une intervention de la part de l'école est pourtant sérieusement prise en considération.

L'influence exercée par le marché du travail sur la formation professionnelle a d'abord été examinée sous l'angle des pressions sur l'orientation des jeunes résultant des fluctuations constantes de la demande de main-d'oeuvre. Malgré ces pressions, on admet que les choix des jeunes doivent tenir compte des exigences du marché et des intérêts personnels. Comme en milieu scolaire, l'accent pourra se déplacer vers l'un ou l'autre facteur de choix, mais les deux coexistent presque partout. Face aux problèmes d'orientation, le contingentement n'apparaît pas comme une solution généralement acceptable. On lui préfère un travail d'information plus poussée auprès des jeunes afin d'éclairer le plus possible leurs choix. Notons enfin que l'action à prendre pour résister ou s'ajuster à l'influence du marché du travail comporte, selon les attentes, une certaine possibilité d'utiliser la formation pour changer les règles du jeu de la demande. Mais ce genre de solution fait partie d'un avenir plutôt hypothétique et lointain. A court terme, l'horizon est très étroit et ne laisse que peu de chances réelles, cela entraînant un sentiment d'inquiétude et d'impuissance à l'égard des jeunes.

Considérée sous l'angle de l'évolution technologique, l'influence du marché du travail est perçue comme une réalité à laquelle l'école doit emboîter le pas. Il n'y a pas de discussion ni d'hésitation à ce sujet. Pourtant, on admet que l'école doit éviter de suivre aveuglément cette évolution: elle doit définir des critères en la matière. Au-delà de ces principes, les justifications fournies en faveur d'une adaptation

de l'école à l'évolution ou à l'innovation technologique paraissent marquées par l'appartenance à une catégorie de personnel plutôt qu'à une autre. Lorsqu'on est employé-e, on voit, en plus des possibilités d'embauche et d'une productivité accrues, l'intérêt au travail que procure une formation conçue en fonction des exigences de la technologie. D'un autre côté, on ne s'inquiète guère des effets négatifs qu'elles pourraient avoir sur l'emploi. Lorsqu'on fait partie du personnel d'encadrement et de direction, on n'évoque plus que l'embauche et l'intégration des jeunes, cela indiquant, à notre avis, le véritable chemin qu'emprunte le jugement des employeurs sur la formation professionnelle. On comprend aisément pourquoi l'on affirme que l'école n'a pas le choix en ce domaine. Pourtant, si l'innovation technologique doit influencer la formation que reçoivent les jeunes, ce facteur ne saurait être le seul à considérer, selon cette même catégorie de personnel: la socialisation demeure une exigence également importante à satisfaire.

L'évolution de la technologie exerce donc une attraction considérable sur les attentes. Si l'on s'attend à ce que l'école réagisse positivement et rapidement à cette évolution à travers la formation qu'elle dispense, c'est cependant pour des motifs différenciés au sein même du marché du travail. La réponse à l'innovation technologique devient l'un des problèmes qui commandent l'instauration de structures d'échanges entre les deux milieux à l'étude. A ce sujet, le milieu du travail expose des attentes qui , d'un côté, convergent vers un appel à plus d'échange et de concertation mais qui, d'un autre côté, s'orientent tous azymuts lorsqu'il est question des formes concrètes à mettre au point à cette fin. Chaque catégorie offre un ensemble de positions variées dont il est difficile de dégager une configuration très précise. On trouve, en règle générale, une disposition à participer à la mise en place d'une telle structure, malgré une dose certaine d'hésitation et de prudence. On se rapporte à des expériences connues et vérifiables (par exemple, les stages étudiants) pour proposer des solutions

concrètes. Face à l'inconnu, on adopte aussi une perspective large: la portée de ces échanges est perçue comme englobante. Eléments stratégiques dans une telle structure, le rôle des représentants du marché du travail et le niveau d'intervention demeurent assez peu clairement définis. Les attentes semblent s'orienter dans plusieurs directions à la fois. N'oublions pas qu'il s'agit là d'une question nouvelle sur laquelle les opinions n'ont pas eu le temps de vraiment se cristalliser. Il est à mentionner toutefois qu'un intérêt manifeste existe et, cela, même chez la catégorie des employé-e-s qui n'ont pas jusqu'à maintenant été convié-e-s à des expériences de cette nature. En terminant, il nous semble que cette disponibilité peut être mise en parallèle avec le sentiment d'inquiétude ressenti généralement face à la situation vécue par les jeunes. L'on se dit que si ces échanges pouvaient les aider tant soit peu, il vaudrait la peine de les tenter.

8.3 Deux milieux aux attentes compatibles

Lorsque l'on compare globalement les attentes de ces deux milieux, on doit admettre qu'on ne se retrouve pas face à deux ensembles irréconciliables. Au contraire, non seulement les points de convergence paraissent-ils nombreux, mais ils prennent forme autour d'enjeux non négligeables dans l'évolution de la formation professionnelle des jeunes. La double synthèse présentée plus haut permet en effet de constater que le milieu scolaire et le milieu du travail tombent presque toujours d'accord sur les questions de portée générale. Ainsi, le cadre scolaire de la formation, la polyvalence, la réponse aux exigences de l'évolution technologique, etc. font l'objet d'un consensus remarquable. En d'autres termes, tant qu'on n'évoque que la formation en elle-même et les principes qui doivent l'animer, les perceptions ne font qu'offrir des distinctions les unes par rapport aux autres, sans s'affronter ou diverger fondamentalement. De même, lorsqu'on s'arrête aux composantes majeures qui délimitent le contenu de la formation, on est de nouveau témoin d'une parenté frappante entre les visions de ces deux milieux.

De tels résultats prennent une importance capitale face aux interrogations qui ont été à l'origine de la démarche dans laquelle s'est engagée notre recherche. Ainsi qu'on en a fait état au début, ce projet voulait explorer le problème du prétendu fossé existant entre l'école et le marché du travail en se tournant vers les agents qui, de façon immédiate et quotidiennne, sont reliés à la formation ou à son utilisation sur le marché du travail. Remarquable si l'on s'en tient aux déclarations faites au sommet, au niveau des organismes représentant les intérêts de chacun des deux milieux, ce fossé semble plutôt se combler lorsque qu'on s'approche de la base: les enseignant-e-s, les employé-e-s, les patrons, etc. Tant du côté de l'école que du côté du marché du travail, une distance évidente se fait sentir entre les positions officielles, d'où qu'elles proviennent, et les attentes recueillies auprès des participant-e-s à cette enquête. Toutefois, les organismes de représensation existant pour intervenir et défendre des intérêts, il est tout à fait prévisible qu'ils tendent à les dégager et à les mettre clairement en évidence aux yeux de leurs membres. Nous ne suggérons donc pas ici que les positions de ces divers organismes sont non fondées, décollées de la réalité ou non représentatives des opinions de leur milieu respectif. Nous voulons plutôt souligner qu'elles ne sont pas les mêmes que celles découvertes sur le terrain de notre étude.

Pourtant, on ne doit pas s'y méprendre, "tout ne baigne pas dans l'huile" à tous points de vue. Lorsqu'il s'agit de la formation telle qu'elle se réalise sur le marché du travail, les deux milieux laissent paraître des divergences certaines. L'application de la formule du stage en milieu de travail, le degré de rentabilité - ou de non rentabilité - de la nouvelle main-d'oeuvre sortant de l'école, la qualité des tâches effectivement remplies, constituent des exemples où les attentes ne se placent plus dans un rapport d'harmonie totale. Lorsqu'on entre sur le terrain pratique où la formation s'emboîte dans la réalité du travail ou de la production, les attentes ne se rejoignent plus aussi parfaitement. C'est donc lorsqu'on se place du point de vue de

l'aboutisssement de la formation qu'on découvre l'existence de deux milieux et de deux perspectives relativement différentes. Et, il nous semble que cette notion de "différences" ou de "divergences" convient bien à la réalité étudiée: ni dans un sens ni dans l'autre, on ne trouve de rejet radical ou d'opposition catégorique et indiscutable des idées et pratiques qui font la réputation de chacun de ces deux milieux.

Les mêmes constats valent d'ailleurs pour les points de convergence et divergence internes à chacun des deux milieux. Au plan des principes définissant l'esprit et l'allure générale de la formation professionnelle, il s'établit une unanimité de vues où les catégories s'effacent la plupart du temps. Mais, si l'on avance sur le terrain des pratiques auxquelles se greffent des intérêts de groupe distincts, on voit alors émerger des différences et même des divergences. Un exemple intéressant à ce propos nous est fourni par la question des stages des élèves dans l'entreprise. Dans chacun des deux milieux, on est d'accord, à quelques nuances près, sur le principe même du stage. Lorsqu'on aborde les conditions de sa réalisation, chacun des deux milieux nous fait découvrir des attentes porteuses de divergences et sans doute également de frictions ou de tiraillements.

Pourtant, si l'on pousse la réflexion à un autre niveau, on doit bien admettre que la démarcation entre des attentes convergentes et divergentes est une interprétation qu'il faut dépasser, car même les divergences les plus remarquables entre ces deux milieux sont en quelque sorte dissoutes dans le mode d'inter-relation objectif où se trouvent l'école et le marché du travail. L'école forme un "produit" qui, s'il n'est pas "acheté" sur le marché du travail, finit par se retourner contre elle. Si elle est incapable de satisfaire aux exigences du marché du travail, l'école s'asphyxie, sa vocation devenant nulle et non avenue. Si l'école ne permet pas à l'entreprise de répondre à ses besoins en lui fournissant la main d'oeuvre qui lui convient, la "clientèle" étudiante - qui résulte en ce produit qu'on s'échange - va déserter

la formation professionnelle scolaire. En ce sens, l'école ne fait pas que préparer au marché du travail. Elle s'insère au coeur même des lois de fonctionnement du marché du travail. Le travail prédétermine ou, si l'on préfère, conditionne ou in-forme la formation. On est donc en réalité dans un même univers, dans un même ensemble ou un même milieu. C'est la raison pour laquelle il nous apparaît qu'il faut dépasser le stade de la découverte des convergences et divergences. D'ailleurs, les résultats de cette première analyse l'ont souvent annoncé. Ces relations objectives se lisent à travers les attentes: la formation y est constamment présentée comme devant répondre aux objectifs d'embauche, de mobilité, d'intégration au marché du travail, sinon elle perd toute crédibilité et elle est menacée de disparaître ou de changer de cadre. Et l'on peut croire que, n'eussent été les contraintes matérielles toujours croissantes de la production, de la productivité et de la concurrence, le marché du travail assumerait encore la formation dite professionnelle. Un regard sur l'histoire serait à cet égard profitable à la compréhension de la réalité objective et de sa transposition au niveau subjectif des attentes où se situait notre analyse.

8.4 Suite et fin

Ce dernier ensemble de remarques nous amène à dresser le bilan critique des attentes sur la formation professionnelle en effectuant un retour sur les prémisses de l'analyse. Les dimensions retenues pour définir notre conception des attentes ont été constamment présentes dans le développement de l'analyse. On a pu voir que la formation des attentes s'inspire du passé, du présent et de l'avenir proche ou éloigné. Dans ce triple rapport avec le temps, on découvre toujours une tension vers une situation meilleure, possible, probable, ou à tout le moins faisable théoriquement. L'utopie ne s'est manifestée nulle part. Les attentes sont dans tous les cas restées en rapport étroit avec la réalité. Nulle part n'avons-nous vu pointer de solutions extravagantes ou décrochées des données du réel et du connu. Au

contraire, c'est un sens évident de pragmatisme et de réalisme qui est à l'oeuvre dans l'expression des attentes. Cela a pu être observé autant au sujet du cadre général et des grandes orientations de la formation que de son contenu et de ses modalités d'application concrètes.

Ce type de lien avec la réalité nous entraîne en dernier lieu à nous interroger sur la capacité dont témoignent les attentes à concevoir le changement, autre dimension que nous avions reconnue essentielle au préalable. Cette dimension revêt une importance toute particulière car, si elles n'inventent pas ou ne tracent pas les lignes du changement, les attentes restent en-deçà du processus d'élaboration culturelle que nous évoquions au début. Si elles partent du connu pour inévitablement y revenir, elles ne supposent pas de rupture avec la réalité. En rapport de continuité avec les données de l'expérience concrète, elles sont en même temps limitées par elle.

Au terme d'une telle analyse, il est d'usage de présenter certaines hypothèses pour les étapes de recherche à venir. Or, en revenant à la dimension des attentes comme projection des intérêts, il semble précisément qu'on peut se donner un outil pour mieux comprendre ou déceler leur capacité à concevoir ou non le changement. Plus d'une fois et dans les deux milieux, l'analyse a montré que les attentes se situent autour des limites de la situation existante, suivant que les intérêts paraissent devoir y être satisfaits. En effet, si l'on peut facilement mesurer la satisfaction de ses intérêts à partir du passé et du présent, celle-ci reste par contre hypothétique face à un avenir changé. Concevoir quelque chose de différent pour l'avenir comporte toujours l'inquiétude et l'incertitude d'y perdre au change.

Les attentes oscillent donc légèrement en-deçà ou au-delà des limites de la réalité. On l'a vu à de nombreuses reprises et à travers des exemples divers. Ainsi en est-il en milieu scolaire lorsque l'on n'insiste pas sur la poursuite de la formation générale et que l'on entrevoit

en même temps que la formation professionnelle continue d'être donnée au secondaire, reportée dans le temps et de plus allongée de une ou quelques années. Une telle orientation paraît tout à fait convenir aux intérêts de groupes formant ce milieu qui se préoccupent de la survie du secteur de l'enseignement professionnel. Si les arguments avancés au soutien de cette thèse ne doivent pas être considérés comme faux ou injustifiés, ils ne sont certes pas les seuls à peser dans la balance.

Evidemment, lorsque nous parlons d'association entre les attentes et les intérêts, il ne faudrait pas y voir une relation simple de cause à effet. L'orientation décrite plus haut n'est-elle pas à mettre en rapport également avec le travail de conditionnement idéologique qu'avait opéré, au moment où s'est effectuée l'enquête, l'énoncé de politique du ministère de l'Education sur la formation professionnelle des jeunes. Que les justifications de cette politique et les intérêts des groupes coïncident sur certains points n'a rien pour nous surprendre et n'a rien de contradictoire avec le fonctionnement des idéologies.

Autre exemple où les attentes rejoignent les intérêts: les conditions prévalant à l'organisation des stages en milieu de travail pour les élèves. En milieu de travail, le personnel d'encadrement et de direction se montre prêt à s'ouvrir davantage à la formule du stage. Disposé à faire un pas pour aller au-delà des limites du connu, il entretient des préoccupations quant aux conséquences du stage sur la productivité et le fonctionnement normal de l'entreprise. D'autre part, le ou la stagiaire peut faire preuve d'un potentiel évident et prometteur pour l'entreprise. Dès lors, les attentes se voient partagées entre des intérêts différents qui peut-être ralentissent leur progression vers des formules vraiment novatrices où le stage remplirait également toutes les fonctions qu'on peut lui attribuer.

Dans un même ordre d'idées, on ne saurait manquer de rappeler la position partout fragile des attentes sur l'égalité des sexes face à

la formation. Ici, les attentes sont alourdies ou entravées par les stéréotypes les plus courants dans la société. Or, les préjugés sont un détour particulièrement efficace qu'empruntent le maintien ou la défense des intérêts d'un groupe par rapport aux autres. De nouveau, il ne faut pas voir les choses dans une relation simple. On objectera qu'on a pu observer des préjugés à l'endroit des garçons aussi bien que des filles. Pourtant, le préjugé qui éloigne les garçons d'un secteur tel commerce et secrétariat ne sert-il pas surtout et ultimement à maintenir ce secteur comme "ghetto" d'emploi pour les filles? Le fondement social du sexisme dans la formation exige nécessairement le conditionnement des choix d'un côté et de l'autre. De même, la promotion d'une formation non sexiste exige le déconditionnement des choix d'un côté et de l'autre de la barrière des sexes.

L'état des mentalités entourant l'innovation technologique révèle à son tour les attentes comme marquées par des intérêts allant dans tous les sens et, de ce fait, difficilement capables de s'orienter clairement vers le changement. En milieu scolaire aussi bien qu'en milieu de travail, on veut à la fois l'ancien et le nouveau. Toutes les catégories dans chacun des deux milieux ont avantage à ce que la formation repose sur cette ambivalence. En milieu de travail, l'organisation matérielle des tâches est axée à la fois sur la tradition et l'apparition de nouvelles technologies. Pour que la formation dispensée par le milieu scolaire soit "achetable" sur le marché du travail, elle doit respecter cette double réalité.

On est en droit de se demander si cette difficulté à faire résolument place au changement ne se reflète pas précisément dans le fameux principe de la distance à maintenir, dans la formation, par rapport à l'évolution technologique. Il a été formulé en milieu scolaire que l'une des façons de se prémunir contre les effets du chômage technologique était de conserver la maîtrise des savoirs traditionnels: savoir lire, écrire, compter. Il nous semblerait au contraire plus exact de

croire, ainsi que le suggérait déjà un expert en la matière[1], que c'est en maîtrisant les savoirs nouveaux qu'on peut se protéger davantage des effets négatifs liés à l'évolution de la technologie.

Enfin, nous fournirons une dernière illustration de ce qui est, à notre sens, une limitation des attentes aux contours de la réalité existante, sous l'influence du jeu des intérêts. Cherchant à définir les formes que prendraient les échanges entre les deux milieux, on remarque que chacun fait preuve d'une grande prudence - comme en de nombreux autres domaines d'ailleurs. Affirmée en milieu de travail et encore plus en milieu scolaire, la prédilection pour une structure de relation prenant forme au plan local n'indique-t-elle pas un état de crainte face au brassage d'idées et au chambardement qui pourraient résulter de remises en question faites à grande échelle et, en même temps, sur un plus vaste ensemble de problèmes.

Ne niant pas la plus grande adaptation ni la plus grande rapidité d'une structure d'échange et d'intervention au plan local, nous pensons qu'elle est peut-être opposée au plan national ou global par mesure de sécurité. Si les relations ne se développent qu'au plan local, il est à se demander si on ne tendra pas à répondre d'abord et surtout aux impératifs locaux, au détriment d'autres aspects pertinents à la formation. Par contre, il faut se rappeler que l'analyse a porté sur les données du territoire I, c'est-à-dire la région par opposition au centre représenté dans l'enquête par le territoire II. Il est reconnu que les régions éloignées souffrent toujours d'un certain oubli de la part des administrations centrales. Il est donc possible que cette prédilection pour le niveau local ou régional ne fasse que corriger l'inadaptation des décisions à ce niveau de réalité et permette de combler le hiatus entretenu par l'histoire entre le centre et la périphérie.

---

1. Il s'agit de Seymour Poper, expert au Massachussetts Institute of Technology (M.I.T.) s'exprimant dans une entrevue accordée à Radio-Québec pour l'émission Pierre Nadeau rencontre.

En somme et, au terme de la démarche d'analyse et de synthèse, nous constatons que les attentes se placent surtout dans un rapport de continuité avec la réalité existante. Dans leur orientation globale, autant en milieu scolaire qu'en milieu de travail, elles n'esquissent pas de changement radical ni un mouvement de rupture critique avec cette réalité. Ultimement, il n'y a pas de profil fondamentalement différent pour la formation professionnelle qui se dessine dans les attentes. Certes, on remarque assez facilement, dans toutes les catégories et pour chaque milieu, un appel à des changements de degré: plus de polyvalence, plus de stages, plus d'échanges entre les deux milieux, plus de considération pour les problèmes d'intégration au marché du travail.

Malgré cela, des idées porteuses de pratiques nouvelles ou de solutions relativement bouleversantes sont apparues ici et là au tableau des attentes. On pense par exemple à la disposition à accueillir des femmes ou des hommes dans des milieux de travail traditionnellement fermés sur l'un ou l'autre sexe. On pense à certaines propositions pour une organisation des stages en entreprise devant déboucher sur le double résultat de la formation de l'élève et de l'employé-e. On pourrait également citer le désir de voir la formation provoquer une ouverture des possibilités d'embauche sur le marché du travail. Aussi, rappelons les efforts dont on a témoigné pour établir une organisation du travail qui cherche à associer les générations plutôt qu'à les dissocier ou à éliminer les unes au profit des autres. Mais, ce sont là des exemples épars. Il est à toutes fins utiles impossible de trouver dans les attentes un ensemble organisé de perceptions qui, systématiquement, s'orienterait vers un nouveau paradigme pour la conception de la formation et par conséquent de la formation professionnelle.

Peut-être une autre perspective aurait-elle contribué à mettre en lumière les modèles de changement contenus en germe dans les attentes. Une démarche plus centrée sur les catégories que sur les milieux

n'aurait-elle pas été plus fructueuse à cet égard? Il serait nécessaire d'y réfléchir. Sans doute aussi qu'une telle démarche aurait permis de mieux faire ressortir au bout du compte les points de convergence et de divergence unissant ou séparant les groupes dans leurs attentes.

De fait, il nous apparaît maintenant que le découpage de la réalité à partir du "milieu" a comporté un risque de dilution des caractéristiques des attentes. Car, si l'analyse ne permet pas de se rendre jusqu'à la mise en évidence non équivoque de la dynamique ou du jeu des relations entre groupes ou catégories composant un milieu, l'approche demeure peu satisfaisante. A ce propos, nous devons admettre que de nombreuses améliorations restent à apporter aux résultats. Si le milieu équivaut à une somme d'éléments et non à un ensemble structuré de relations, il sera difficile d'éviter certains écueils. Le découpage en fonction du milieu peut alors aisément aboutir à masquer les différences, les conflits, les oppositions parce que, à l'origine, la notion même de "milieu" se rattache à l'idée d'un tout, d'un ensemble homogène, équilibré et harmonieux. Cela fait partie du legs des sciences naturelles aux sciences humaines.

En achevant cette présentation, nous désirons donc souligner l'avantage qu'il y aurait à repenser la perspective pour faire l'étude d'un objet tel celui que nous avons traité. En effet, au traitement de cet objet à partir du milieu scolaire et, à la fois, du milieu du travail pourrait être substitué un traitement centré sur les catégories composant chacun de ces milieux. N'est-ce pas dans la mise au jour des convergences et des divergences internes à chaque milieu que l'analyse a produit ses résultats les plus intéressants et les plus fertiles? Pour n'en nommer que quelques exemples, on pense aux attentes concernant les attitudes face au travail, à la prévention, aux conditions de réalisation du stage. Intéressants, ces résultats se sont trouvés masqués et dilués dans la logique de comparaison globale. Par contre, cette comparaison globale s'est avérée d'une certaine utilité dont les

aspects majeurs ont été exposés au début de ce chapitre de conclusion. C'est donc en s'appuyant sur les forces et en dépassant les faiblesses des résultats atteints, ceux-ci étant considérés comme une étape de recherche, qu'il serait valable de poursuivre la démarche entreprise.

ANNEXE A

SCHÉMA D'ENTREVUE

THÈME 1: Conception générale de l'enseignement professionnel

Introduction

Voyez-vous une nécessité à donner la F.P. à l'école plutôt qu'ailleurs? Pourquoi?

1.1 Longueur et types de F.P.

1.1.1 Quel est le niveau où la F.P. devrait de préférence se donner?

1.1.2 Pour quelle partie de la clientèle scolaire?

1.1.3 Sous quel type? (durée, formation générale ou spécialisée?)

En milieu scolaire

1.1.4 Le (les) programme(s) que vous donnez a-t-il (ont-ils) vraiment une place au niveau secondaire?

En milieu de travail

1.1.5 Pour les tâches que vous faites ou que vous faites faire, quelle est la longueur et quel est le type de F.P. qui conviennent le mieux?

1.2 F.P. et formation générale

1.2.1 A votre avis, la formation générale et la F.P. sont-elles deux facettes d'une même réalité ou sont-elles deux réalités complètement différentes et séparées?

1.2.2 Quelle importance accordez-vous à la formation générale?

1.2.3 Quel genre de formation générale doit-on donner à l'élève qui est inscrit en F.P.?

1.2.4 Y a-t-il intérêt à la poursuivre le plus longtemps possible pour tout le monde?

1.3 Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

1.3.1 Que devrait-on faire pour les élèves qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage en commençant leur secondaire?

Si l'informateur ne l'a pas abordé lui-même:

1.3.2 Pensez-vous qu'on devrait leur faire faire de la récupération dans les matières de formation générale ou les orienter plus rapidement vers la F.P.? Avez-vous d'autres idées de solution?

THÈME 2: Contenus de la F.P. et qualification

2.1 Les contenus de formation

2.1.1 Quelles devraient être les principales connaissances théoriques et les principales habiletés techniques à développer dans le cours de la F.P.? (placer l'informateur en rapport avec son secteur d'activités propre). Sur quoi devrait-on mettre l'accent?

2.1.2 Les connaissances et les habiletés devraient-elles suivre le plus près possible les tâches telles qu'elles se pratiquent sur le marché du travail?

2.1.3 Devrait-on développer dans la F.P. des attitudes face au travail?
Si oui, lesquelles?
Si non, pourquoi&
(placer l'informateur en rapport avec son secteur d'activités propre)

2.1.4 Quelle est l'importance des différents éléments de la F.P. (connaissances, habiletés, attitudes) les uns par rapport aux autres?

2.1.5 La question de la santé et de la sécurité au travail a-t-elle une importance dans la F.P. donnée au secondaire? Dans votre domaine d'activités, quels seraient les aspects particuliers à souligner? Par quels moyens concrets pourrait-on initier les jeunes à la santé et à la sécurité au travail au cours de leur F.P.?

2.1.6 Le programme de formation en E.M. ou C. et S. doit-il s'adresser autant aux filles qu'aux garçons et inversement?

2.1.7 Doit-on former aux mêmes connaissances théoriques, habiletés techniques et attitudes autant les filles que les garçons et inversement?

2.2 La qualification

2.2.1 A quels critères doit répondre la formation pour qu'on puisse dire qu'un finissant ou une finissante est qualifié-e?

2.2.2 Le finissant-e qu'on dit qualifié-e doit-il(elle) être immédiatement "utilisable" sur le marché du travail? Oui ou non, pourquoi?

2.2.3 Devrait-on donner un diplôme de formation professionnelle indépendamment du D.E.S.? Oui ou non, pourquoi?

THÈME 3: Formation pratique et intégration au milieu de travail

3.1 La formation pratique

3.1.1 Quelle est la place de la formation pratique par rapport à la formation théorique dans la formation professionnelle?

3.1.2 Les stages en milieu de travail sont-ils nécessaires dans la formation pratique? Si non, pourquoi?

3.1.3 Si oui, quels objectifs doivent-ils viser?

3.1.4 Dans quelles conditions devraient-ils être faits pour répondre à ces objectifs?

3.1.5 Quels sont les obstacles actuels à surmonter?

3.2 L'intégration au milieu de travail

3.2.1 Comment l'intégration en milieu de travail se réalise-t-elle selon les pratiques courantes dans votre contexte (pour les élèves dont vous êtes responsable ou pour les nouveaux employés qui arrivent dans votre milieu de travail)?

3.2.2 A votre avis, l'entreprise doit-elle assumer systématiquement et exclusivement l'intégration en milieu de travail?

3.2.3 L'école peut-elle ou doit-elle y jouer un rôle? Lequel? comment?

3.2.4 Voyez-vous l'utilité ou la nécessité d'une période officielle de probation à cet effet?

THÈME 4: La relation formation-production

4.1 F.P. et main-d'oeuvre

4.1.1 La F.P. prépare-t-elle adéquatement aux tâches réellement effectuées en cours d'emploi?

4.1.2 A votre avis, faut-il orienter les jeunes surtout en fonction des besoins quantitatifs du marché du travail ou surtout en fonction des intérêts personnels des jeunes pour tel ou tel emploi?

Si c'est en fonction des besoins du marché du travail:

4.1.2.1 Comment réagir aux fluctuations (expansion, régression de certains secteurs) qui se manifestent sur le marché du travail?

Si c'est en fonction des intérêts des jeunes:

4.1.2.2 Que doit-on faire face aux exigences du marché du travail? (situation de rareté ou de surplus de main-d'oeuvre).

4.1.3 L'ouverture et l'organisation des programmes de F.P. devraient-elles se faire davantage en fonction de l'innovation technologique qui affecte un secteur d'emploi donné (placer, autant que possible, l'informateur en rapport avec son secteur d'activités réelles)?

4.1.3.1 Si non, pourquoi?

4.1.3.2 Si oui, pour quelles raisons et par quels moyens?

Si l'informateur ne l'a pas mentionné:

4.1.3.3 Le perfectionnement des maîtres peut-il et doit-il être un de de ces moyens? Si oui, quelles en seraient les modalités?

THÈME 5: Bilan et perspectives

5.1 Dans l'ensemble des points abordés, quelles sont les attentes les plus insatisfaites chez vous? ou quelles sont les plus grandes lacunes que vous sentez dans la situation actuelle?

5.2 Avez-vous déjà participé à des travaux, projets ou à quelque action que ce soit en rapport avec l'un ou l'autre des aspects de la F.P. évoqués ici?

5.2.1 Si oui, dans quel cadre et sous quelles formes?

5.2.2 Si non, pour quelles raisons?

5.3 Pensez-vous qu'il serait nécessaire et souhaitable que des relations s'établissent entre le milieu scolaire et le milieu du travail pour déterminer l'orientation de la F.P. au secondaire? (passer en revue les différents aspects: longueur de la formation, contenus de programmes, formation pratique, etc.)

5.3.1 Seriez-vous disposé à vous engager en ce sens et si oui, quels points seriez-vous prêt à défendre le plus activement par vos pratiques personnelles ou par le biais des organismes qui vous représentent?

5.4 Etes-vous pessimiste ou optimiste quant à la possibilité de voir vos attentes satisfaites étant donné la situation actuelle et la situation prévisible dans un avenir immédiat?

BIBLIOGRAPHIE

1. Rapports d'étude ou de recherche, analyses (articles ou monographies)

Association canadienne des sociologues et anthropologues de langue française (ACSALF)
1980 Travailler au Québec, Actes du colloque annuel de l'ACSALF, textes publiés sous la direction de Colette Bernier, Roch Bibeau, Jacques Dofny et Pierre Doray, 427 pages.

Audet, Marc
1980 Relance, Etudes des possibilités d'emploi des sortants de juin 1978 du niveau secondaire et du niveau collégial selon leur statut scolaire, Direction des Politiques et Plans, M.E.Q.

Bégin, Luc
1978 "Les habiletés génériques et le décloisonnement des professions", l'Orientation professionnelle, vol. 14, nos 3-4, pp. 225-232.

Bélanger, Pierre W., (Valérien Harvey)
1978 "Besoins des étudiants ou de la société? Un faux dilemme", l'Orientation professionnelle, 14, 2: 89-103.

Bengle, Normand et Claude Laflamme
1979 "L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail", Revue des Sciences de l'éducation, vol. V, no 3, pp. 401-423.

Bernier, Colette
1982 La polyvalence des emplois, nouvelle tendance de l'organisation du travail, IRAT, Bulletin no 22, 62 pages.

Bourdieu, Pierre et Luc Boltansky
1975 "Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction", Actes de la recherche en sciences sociales, no 2, pp. 95-108.

Boutin, André
1979 L'éducation malade de la formation professionnelle, Coll. Enfance-éducation-enseignement, Casterman, Tournai, 177 p.

Campeau, Nicole
1980 "Les écoles professionnelles privées au Québec", Education Québec, volume 11, no 2, pp. 10-17.

Carbonneau, Roger
1980 "Conférence devant l'Association provinciale des Commissions de formation provinciale", Pour une formation professionnelle à la dimension des besoins du marché du travail québécois, Actes du Colloque A.P.C.F.P., 218 p.

Carrière Suzanne et Henri Tremblay
1978 Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Synthèse des résultats de la consultation. Direction de la recherche, M.E.Q., 203 p.

Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail (C.R.S.M.T.)
1983 Les finissants du secondaire professionnel et le marché du travail, Enquête auprès de la promotion de juin 1980, Résultats pour la province et par région au 31 mars 1981, ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, 192 p.

Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail (C.R.S.M.T.)
1982 Surplus et pénuries de main-d'oeuvre au Québec pour 1984, Diagnostic par région administrative et par groupe professionnel, ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, 201 p.

Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail (C.R.S.M.T.)
1982 Bulletin régional sur le marché du travail, préparé par Louis-Marie Rouleau, ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, région du Bas St-Laurent - Gaspésie (01), vol. 2, no 2, 30 pages.

Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail (C.R.S.M.T.)
1982 Bulletin régional sur le marché du travail, préparé par Normand Julien, ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, région de Québec (03), vol. 2, no 2, 31 p.

Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail (C.R.S.M.T.)
1981 Les finissants du secondaire professionnel et le marché du travail, ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, Québec, 312 p.

Charland, Jean-Pierre et Nicole Thivierge
1982 Bibliographie de l'enseignement professionnel, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, coll. Instruments de travail, no 3, 282 p.

Charland, Jean-Pierre
1981 L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1965, thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, 403 p.

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel
1962 Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, version abrégée des principales constations et recommandations, 147 p.

Comité industrie-école équipement motorisé du Montréal métropolitain
1977 Politique des stages industriels équipement motorisé, sans pagination.

Comité paritaire de l'industrie de l'automobile de Montréal (C.P.A. - Montréal)
1982 "La concertation des partenaires sociaux de l'industrie de l'automobile se manifeste au congrès", Parlons-nous, vol. 7, no 1, sans pagination.

Commission d'étude sur la formation des adultes
1982 Apprendre: une action volontaire et responsable, énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, édition réalisée par la Direction de l'édition du ministère des Communications, Montréal, 869 p.

Communauté urbaine de Québec (C.U.Q.)
1980 Agglomération de Québec, Canada, Inventaire et renseignements C.U.Q., Service de promotion industrielle, 92 p.

Corbeil, Paul
1980 "L'abandon scolaire et le marché du travail", Revue Critère, no 29, p. 43-61.

Daoust, Gaétan, Pierre Amyot, André Fortin et Pierre Harvey
1978 Education et Travail, coll. Constantes, éd. HMH, Montréal, 335 p.

Descarries-Bélanger, Francine
1980 L'école rose... et les cols roses, La reproduction de la division sociale des sexes, collection Femme, éditions coopératives Albert Saint-Martin, Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), 128 p.

Doyon, Judith et Suzanne Messier
1982 Le classement-moquette: la classification des employées de secrétariat, 29 p. plus annexes.

Dubé, A.
1976 "Le régime général d'extension juridique des conventions collectives", Revue de droit, vol. 7, no 1, pp. 153-269.

Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.)
1980 L'état et les besoins de l'Education, rapport 79-80, Québec, Editeur officiel, 251 p.

Conseil supérieur de l'Education (C.S.E.)
1978 Les réactions au rapport "Le collège" par Paul-Emile Gingras, Québec, 57 p.

Conseil supérieur de l'Education (C.S.E.)
1975 Le collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 197 p.

Dubé, Gérald et Estelle G. Gagnon
1981 Relevé des dossiers d'employeurs des Centres d'emploi du Canada - District Bas St-Laurent-Gaspésie, Direction des Services économiques, District Bas St-Laurent-Gaspésie, 104 p.

Fournier, Marcel
1980 Entre l'école et l'usine, La formation professionnelle des jeunes travailleurs, Editions coopératives Albert St-Martin, Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.), 126 p.

Frenette, Lyse
1980 Diplômés 1978, Document 54, ministère de l'Education, secteur de la planification, Direction des études économiques et démographiques, 366 p.

Halary, Charles
1979 "L'enseignement professionnel au Québec", Interventions critiques en économie politique, no 4, pp. 9-39.

Hamel, Thérèse
1982 L'enseignement professionnel au Québec: vers une soumission plus étroite de l'école à l'entreprise? INRS-Education, 161 p.

Harvey, Valérien
1978 "Education et travail: le mythe des cloisons et des clés", l'Orientation professionnelle, vol. 14, no 34, pp. 233-247.

L'Hérault, Jean
1978 "La formation de la main-d'oeuvre", l'Orientation professionnelle, 14, 3-4: 210-215.

Massot, Alain
1981 Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme, Aspirations scolaires et orientations professionnelles des étudiants, Les Cahiers d'A.S.O.P.E., vol. 5, 296 p.

Mather, Boris, Jane Stinson et Georges Warskett
1982 Les conséquences de la micro-électronique pour les travailleurs et les travailleuses au Canada, IRAT, no 3, 11 p.

Nicolas, Jean-Yves
1983 "Les femmes veulent-elles être cadres", l'Intercomm, no 23, p. 1.

O'Farrell, Kevin
1979 Les changements technologiques et la connaissance du marché du travail professionnel et industriel, Le défi des années 1980, document de travail préparé pour le C.P.C.P.A. dans le cadre de la recherche sur "une stratégie de développement de la main-d'oeuvre dans les métiers de services-automobiles", 24 p.

Ouellet, Florian
1979 La santé et la sécurité au travail, Pour une action sur les lieux du travail, Brochure no 5, 3e impression, IRAT, 65 p.

Paquette, Gilbert
1978 "Pour une politique québécoise des ressources humaines", discours prononcé au Colloque des conseillers en orientation, l'Orientation professionnelle, vol. 14, nos 3-4, pp. 191-210.

Picard, Robert
1973 "Une nouvelle enquête", Education et société, octobre, pp. 18-19.

Québec (province)
1981a Les finissants du secondaire professionnel et le marché du travail, Centre de recherche et de statistiques sur le marché du travail, ministère du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, 312 p.

Québec (province)
1981b Nombre d'élèves inscrits en enseignement professionnel par région administrative. Total régional, région 03, document 2.03, Direction générale des réseaux, M.E.Q., 8 p. plus annexe.

Roger, Luc
1982 Les Intuitifs-sensibles sont-ils nos décrocheurs? Conférence donnée lors du congrès de l'A.Q.E.R.S. à Trois-Rivières, 15 p.

Roger, Luc
1981 Un service d'aide aux décrocheurs ou un service de stages, ministère de l'Education, Direction générale des réseaux, 49 p. plus les annexes.

Secrétariat permanent des conférences socio-économiques du Québec et la revue "Critère"
1981 Rapport du Colloque "Les jeunes et le travail, 179 p.

Segré, Monique
1976 Ecole, formation, contradictions, De la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby, Notre temps, Editions sociales, Paris, 254 p.

Société Inter-port de Québec
1980 Dossier économique de l'agglomération de Québec, 81 p.

Tanguy, Lucie
1976 Le capital, les travailleurs et l'école, l'exemple de la Lorraine sidérurgique, Cahiers libres 308-309, François Maspero, Paris, 224 p.

Tanguy, Lucie et A. Kieffer
1982 L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne, Paris, La Documentation française.

2. Enoncés, commentaires politiques, textes de lois ou règlements. (documents provenant d'organismes publics ou para-publics)

Association des cadres scolaires du Québec (A.C.S.Q.)
1982 Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec sur la formation professionnelle des jeunes, dossier 82-07, 7 p.

Association des cadres scolaires du Québec (A.C.S.Q.)
1981 Avis de l'Association des cadres scolaires du Québec sur le document ministériel "La formation professionnelle des jeunes au Québec", dossier 81-07, 81 p.

Association des institutions d'enseignement secondaire (A.I.E.S.)
1983 Mémoire sur la formation professionnelle des jeunes, propositions de relance et de renouveau", présenté au ministère de l'Education du Québec, 23 p.

Association professionnelle des enseignants en équipement motorisé du Québec (A.P.E.E.M.Q.)
1983 Mémoire sur "La formation professionnelle des jeunes" présenté au Ministre de l'Education, le Dr Camille Laurin, 43 p.

Association provinciale de l'enseignement commercial (A.P.E.C.)
1983 Mémoire sur "La formation professionnelle des jeunes" présenté au Ministre de l'Education, le Dr Camille Laurin, 21 p.

Association québécoise des enseignants et enseignantes responsables de stage (A.Q.E.R.S.)
1983 Le stage: une formation pour les jeunes en difficulté, mémoire présenté au Ministre de l'Education, sans pagination.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1982 Pour une lecture syndicale du projet de restructuration scolaire du M.E.Q., document d'animation et de consultation, D-8141, 23 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1981 La contre-réforme en Education: enjeux et riposte, Les actes du colloque, Colloque sur l'Education tenu les 25-26-27 septembre 1981, D-8048, 76 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1981 "La proposition du M.E.Q. sur la formation professionnelle, un recul pour le Québec", Les dossiers C.E.Q., éd. spéciale de la revue Ligne Directe, D-7914, 58 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1980 Pour une école de masse à bâtir maintenant, Proposition d'école, 29 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1979 Les collèges à l'ancre, dossier no 3, L'accessibilité aux collèges du Québec, 26 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1979 Les collèges à l'ancre, dossier no 2, L'enseignement professionnel et la division du travail, 20 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1978 Pour une école de masse à bâtir maintenant, proposition d'école, document reçu par le 26e Congrès de la C.E.Q., D-7471, 67 p.

Centrale de l'enseignement du Québec (C.E.Q.)
1977 "L'Enseignement professionnel: pour qui? pour quoi?" Ligne directe, pp. 11-24.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1981 Les entreprises et les jeunes diplômés, causerie de G. Dufour devant l'Association de placement universitaire et collégial, 16 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1980 Mémoire soumis à la Commission d'étude sur la formation des adultes au sujet de la formation professionnelle des adultes au Québec, 20 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1980 Formation et performance vues par le chef d'entreprise, conférence de G. Dufour devant l'Association québécoise pour la formation et la performance, Montréal, 20 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1980 Mémoire soumis à l'Honorable Jacques-Yvan Morin, ministre de l'Education du Québec au sujet du document de consultation intitulé "La formation professionnelle au Québec, 42 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1978 Commentaires au ministre Pierre Marois sur Livre blanc sur la sécurité et la santé au travail, 17 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1977 Certaines questions qui se posent au Québec d'aujourd'hui, mémoire à l'Honorable René Lévesque, 24 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1975 Mémoire au ministre de l'Education sur le cégep après le rapport Nadeau.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1974 Mémoire au Conseil supérieur de l'Education sur l'enseignement professionnel et particulièrement des techniques physiques, no 2, 20 p.

Conseil du patronat du Québec (C.P.Q.)
1973 Mémoire au Conseil supérieur de l'Education sur l'enseignement des techniques industrielles, résumé, 3 p.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1981 Journée métropolitaine de l'enseignement professionnel, 114 p.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1980 L'école à l'écoute du monde du travail, Comité de coordination de l'enseignement professionnel, colloque 1980, Montréal.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1979 De l'orientation à donner à l'enseignement professionnel, Comité de coordination de l'enseignement professionnel, Montréal.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1978 Rapport du comité de coordination de l'Enseignement professionnel sur l'Education technologique, 7 pages plus annexes.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1977 Projet d'étude sur le secondaire terminal, Comité de coordination de l'enseignement professionnel.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1977 Rapport du colloque sur l'enseignement professionnel, Comité de coordination de l'enseignement professionnel, 66 p.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1977 Réaction du comité de coordination de l'enseignement au "Livre vert" du M.E.Q..

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
1980 Mémoire sur la formation professionnelle, document 9317, 66 p.

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
1975 Rapport sur l'enseignement professionnel, document de consultation, document 6469, dossier 1/2/168, 169 pages plus annexe.

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
1973 "La Fédération des commissions scolaires et la question de l'enseignement professionnel", La Revue scolaire, pp. 3-32.

Gauthier, Anne
1980 Commentaires sur les propositions du ministère de la Fonction publique concernant la classification des employées de secrétariat, document préparé à la demande de la présidente du Conseil du statut de la femme pour transmettre au ministère de la Fonction publique, Conseil du statut de la femme, 17 p.

Messier, Suzanne
1983 Doit-on abolir le diplôme d'études collégiales en secrétariat ou non?, Adopté à l'assemblée du Conseil du statut de la femme des 16 et 17 février 1983, 21 pages plus annexe.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1981 Journée métropolitaine de l'enseignement professionnel, 114 p.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1980 L'école à l'écoute du monde du travail, Comité de coordination de l'enseignement professionnel, colloque 1980, Montréal.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1979 De l'orientation à donner à l'enseignement professionnel, Comité de coordination de l'enseignement professionnel, Montréal.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1978 Rapport du comité de coordination de l'Enseignement professionnel sur l'Education technologique, 7 pages plus annexes.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1977 Projet d'étude sur le secondaire terminal, Comité de coordination de l'enseignement professionnel.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1977 Rapport du colloque sur l'enseignement professionnel, Comité de coordination de l'enseignement professionnel, 66 p.

Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (C.S.I.M.)
1977 Réaction du comité de coordination de l'enseignement au "Livre vert" du M.E.Q..

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
1980 Mémoire sur la formation professionnelle, document 9317, 66 p.

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
1975 Rapport sur l'enseignement professionnel, document de consultation, document 6469, dossier 1/2/168, 169 pages plus annexe.

Fédération des Commissions scolaires catholiques du Québec (F.C.S.C.Q.)
1973 "La Fédération des commissions scolaires et la question de l'enseignement professionnel", La Revue scolaire, pp. 3-32.

Gauthier, Anne
1980 Commentaires sur les propositions du ministère de la Fonction publique concernant la classification des employées de secrétariat, document préparé à la demande de la présidente du Conseil du statut de la femme pour transmettre au ministère de la Fonction publique, Conseil du statut de la femme, 17 p.

Messier, Suzanne
1983 Doit-on abolir le diplôme d'études collégiales en secrétariat ou non?, Adopté à l'assemblée du Conseil du statut de la femme des 16 et 17 février 1983, 21 pages plus annexe.

Québec (Prov.)
1980 L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, M.E.Q., 133 p.

Québec (Prov.)
1980 Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre, chapitre F-5, 1er juin 1979 et 1er novembre 1980, F-5/1 à F-5/16 incl.

Québec (Prov.)
1980 La formation professionnelle des jeunes au Québec, document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980, M.E.Q., 78 p.

Québec (Prov.)
1980 La formation professionnelle au Québec, document de consultation, M.E.Q., 104 p.

Québec (Prov.)
1980 La formation professionnelle des jeunes au Québec, synthèse de la consultation externe, Direction des Politiques et Plans, M.E.Q., 31 p.

Québec (Prov.)
1979 Bâtir le Québec, énoncé de politique économique, Gouvernement du Québec, Développement énonomique, Editeur officiel du Québec, 523 p.

Québec (Prov.)
1979 L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Education, Editeur officiel du Québec, 163 p.

Québec (Prov.)
1978 La politique québécoise du développement culturel, vol. 1, Perspectives d'ensemble, Québec, Editeur officiel, 146 p.

Québec (Prov.)
1978 La politique québécoise du développement culturel, vol. 2, Les trois dimensions d'une politique, Québec, Editeur officiel, 472 p.

Québec (Prov.)
1978 Règlement de classification numéro 200 concernant les agents de bureau, Loi sur la fonction publique (1978, c. 15, a. 4), pp. 200-1 à 200-3 incl.

Québec (Prov.)
1978 Règlement de classification numéro 221 concernant les employés de secrétariat, Loi sur la Fonction publique (1978, c. 15. a. 4) pp. 221-1 à 221-3 incl.

Secrétariat de l'enseignement professionnel du Montréal-métropolitain (S.E.P.M.M.)
1982 Mémoire au Ministre de l'Education sur les Propositions de relance et de renouveau formulées dans la formation professionnelle des jeunes, 5 p.

Québec (Prov.)
1980 L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, M.E.Q., 133 p.

Québec (Prov.)
1980 Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'oeuvre, chapitre F-5, 1er juin 1979 et 1er novembre 1980, F-5/1 à F-5/16 incl.

Québec (Prov.)
1980 La formation professionnelle des jeunes au Québec, document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980, M.E.Q., 78 p.

Québec (Prov.)
1980 La formation professionnelle au Québec, document de consultation, M.E.Q., 104 p.

Québec (Prov.)
1980 La formation professionnelle des jeunes au Québec, synthèse de la consultation externe, Direction des Politiques et Plans, M.E.Q., 31 p.

Québec (Prov.)
1979 Bâtir le Québec, énoncé de politique économique, Gouvernement du Québec, Développement énonomique, Editeur officiel du Québec, 523 p.

Québec (Prov.)
1979 L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Education, Editeur officiel du Québec, 163 p.

Québec (Prov.)
1978 La politique québécoise du développement culturel, vol. 1, Perspectives d'ensemble, Québec, Editeur officiel, 146 p.

Québec (Prov.)
1978 La politique québécoise du développement culturel, vol. 2, Les trois dimensions d'une politique, Québec, Editeur officiel, 472 p.

Québec (Prov.)
1978 Règlement de classification numéro 200 concernant les agents de bureau, Loi sur la fonction publique (1978, c. 15, a. 4), pp. 200-1 à 200-3 incl.

Québec (Prov.)
1978 Règlement de classification numéro 221 concernant les employés de secrétariat, Loi sur la Fonction publique (1978, c. 15. a. 4) pp. 221-1 à 221-3 incl.

Secrétariat de l'enseignement professionnel du Montréal-métropolitain (S.E.P.M.M.)
1982 Mémoire au Ministre de l'Education sur les Propositions de relance et de renouveau formulées dans la formation professionnelle des jeunes, 5 p.

L'objectif des Cahiers du LABRAPS (Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires) est de favoriser la diffusion des travaux de recherche dans les domaines des fondements sociaux de l'éducation, la gestion du système scolaire et l'analyse des politiques éducatives.

Les Cahiers du LABRAPS dans la **série Études et recherche** ont publié les cahiers suivants:

Volume 1, numéro 1, 1984: **Les actes du Colloque sur le projet de loi 40**
ISBN 2-89326-000-4

Volume 1, numéro 2, 1984: M'hammed Mellouki, **Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires**

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-001-2

Volume 1, numéro 3, 1984: Yao Assogba, **Le paradigme des effets pervers et l'inégalité des chances en éducation, une application de l'étude des aspirations scolaires au cours secondaire**

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-002-0

Volume 2, numéro 1, 1985: Monique Cournoyer en collaboration avec Jean-Yves Drolet et Claude Trottier, **La formation professionnelle "longue" au secondaire:** attentes du milieu scolaire et du milieu du travail

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-003-9

Les Cahiers du LABRAPS dans la **série Études et recherche** publieront:

Volume 3, numéro 1, 1986: G.-Raymond Laliberté, Marcel Robert, **Projets éducatifs québécois** (tome I)

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-004-7

Volume 3, numéro 2, 1986: Hélène Bergeron, G.-Raymond Laliberté, Marcel Robert, **Projets éducatifs québécois** (tome II)

ISSN 0824-0736
ISBN 2-89326-005-5

La formation professionnelle devrait-elle être dispensée en milieu scolaire? À quel niveau? À quel type de clientèle devrait-elle être offerte? Quels liens devraient exister entre la formation professionnelle et la formation générale? Quel devrait être le contenu de la formation professionnelle en terme de savoir technique, de prévention et de socialisation? Devrait-elle refléter la division sexuelle ou sexiste du travail? Vers quel type de qualification devrait-elle être orientée? Dans quelle mesure devrait-elle être organisée en fonction des fluctuations du marché du travail et de l'évolution technologique? Comment le stage de formation pratique et l'intégration au milieu du travail devraient-ils être aménagés? Quel type de relations formelles devrait être établi entre l'école et le milieu du travail?

Telles sont les principales questions abordées dans le cadre de ce rapport de recherche. Les auteurs-e-s essayent d'y répondre en reconstituant, dans une étude de type qualitatif, les attentes du milieu scolaire (personnel enseignant et non enseignant) et du milieu du travail (employé-e-s, personnel d'encadrement et de direction) à l'égard de l'enseignement professionnel "long" de niveau secondaire. L'étude porte sur deux champs de formation en particulier: commerce et secrétariat, équipement motorisé.

L'intérêt de l'étude réside dans le fait qu'on y a mis l'accent sur les "artisans" de la formation professionnelle au sein du système scolaire et sur les personnes qui, à la base du milieu du travail, sont les plus susceptibles d'être affectées par la formation professionnelle ou de faire appel aux jeunes ayant reçu une telle formation. Un autre intérêt de l'étude est l'exploration du "prétendu" fossé existant entre les intervenants du système scolaire et du marché du travail. Les résultats de cette recherche montrent beaucoup plus de convergences entre ces deux milieux que de divergences par rapport à la formation professionnelle.